Receptarea autorilor canonici

Responsabilități și abordări specifice

III328 723
BCU IAȘI

Coordonatori:
Monica Onojescu
Alina Pamfil

Scanned with CamScanner

Receptarea autorilor canonici
Responsabilităţi şi abordări specifice

Lucrările simpozionului naţional de didactică a limbii şi literaturii, ediţia a XV-a, 5-7 decembrie 2014

copyright©autorii şi coordonatorii

Responsabilitatea privind conţinutul articolelor revine autorilor.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
ASOCIAŢIA PROFESORILOR DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ "IOANA EM. Petrescu".Simpozion naţional de didactică a limbii şi literaturii române (15 ; 2014 ; Cluj-Napoca)
Receptarea autorilor canonici - Responsabilităţi şi abordări specifice : simpozionul naţional de didactică a limbii şi literaturii române : diţia a XV-a, Cluj, 5-7 decembrie 2014 / coord: Monica Onojescu, Alina Pamfil. - Cluj-Napoca : Casa Cărţii de Ştiinţă, 2015
ISBN 978-606-17-0818-5

I. Onojescu, Monica (coord.)
II. Pamfil, Alina (coord.)

371.3:811.135.1(063)
371.3:821.135.1.09(063)

Scanned with CamScanner

ÎN LOC DE INTRODUCERE

Voi începe de data aceasta necanonic, cu o mărturisire. Atunci când am început să pregătesc introducerea pentru această ediţie a simpozionului, primul lucru pe care l-am făcut a fost să recitesc cartea care aduna lucrările conferinţei din 2009, *Canonul literar şcolar.* Iar primul impuls a fost să reproduc integral, într-un capitol de început, plenurile de acum cinci ani: Paul Cornea, *Despre canon. Întrebări şi ipoteze;* Mircea Martin, *Canonul şi valorile;* Ion Simuţ, *Canonul şi revizuirile;* Alina Pamfil, *Patrimoniul şi canonul literar în şcoala românească* (*Forme de prezenţă*); George Ardeleanu, *Canon didactic/canon critic: un „război" inevitabil;* Elisabeta Lăsconi Roşca, Carmen-Ligia Rădulescu, *Canonul ca joc riscant: presiuni, distorsiuni, opţiuni.*

Mi s-a părut însă un „joc prea riscant"; simpozionul din 2014 şi-a propus alte mize diferite de cel din 2009. M-am gândit atunci să fac un colaj cu extrase din conferinţe, selectându-le pe cele care aveau atingere cu noua temă. M-am întrebat, însă, dacă scoase din context, nu denaturam intenţia autorilor, extrasele fiind mai degrabă expresia propriilor mele idei despre ceea ce consideram că era necesar să se puncteze pentru conferinţa din 2014.

Totuşi nu am renunţat complet la idee şi, în cele din urmă, am optat pentru reluarea dezbaterii finale, publicată ca postfaţă la volumul simpozionului. Am considerat că o dezbatere are avantajul reluării şi nuanţării problemelor mari ridicate pe parcursul conferinţei, permiţând, în acelaşi timp, un schimb mai liber de idei.

Forme ale canonului şcolar. Alegeri posibile

Canon estetic / canon şcolar

Claudiu Turcuş: Mă adresez domnului profesor Martin, apropo de comunicarea de dimineaţă în care distingeaţi între un canon estetic şi un canon şcolar. Pe primul l-aţi conturat mai degrabă ca pe o variantă elitistă, autonomă în raport cu formarea unor valori morale sau sociale pe care le-ar viza canonul şcolar. În ce măsură consideraţi că întrepătrunderea celor două este benefică pentru canonul şcolar sau, să fiu mai clar, în ce măsură consideraţi că un canon estetic poate să invadeze canonul şcolar? Care sunt limitele acestei invazii? Care sunt beneficiile? Nu se denaturează specificul celor două, aşa cum l-aţi circumscris deja, printr-o asemenea întrepătrundere a lor.

Mircea Martin: E o întrebare interesantă şi destul de greu de elucidat într-o intervenţie orală şi improvizată. Pe de o parte, eu aş fi destul de reticent în ce priveşte această transgresiune, pe de altă parte, însă aţi avea imediat un contraargument în faptul că în manualul pe care l-am coordonat am introdus alături de Ion Creangă pe Ovidiu Verdeş cu *Muzici şi faze.* Nu regret „faza" şi „muzica" de după. De ce am fost de acord – pentru că nu pot să mă laud că a fost iniţiativa mea –? Am fost de acord pentru că mi s-a părut că, într-un climat, care pe atunci mi se părea să fie al reformei, al dorinţei de schimbare, am vrut să dăm un semn, care să vină chiar de la autorii de manuale, că schimbarea e posibilă. Deci am vrut să provocăm cumva această schimbare, să o împingem poate chiar mai departe decât voia legiui-

Scanned with CamScanner

torul. Am fost de acord pentru că introducerea acestui tip de ofertă se făcea în clasa a IX-a într-un manual care nu era unul care propunea opere canonice. Lucrul nu a fost remarcat de toţi cei care au reacţionat cu multă violenţă. În clasa a IX-a se propuneau tipuri de lectură. Era un mod de a stimula lectura unei noi generaţii de cititori, formaţi în cu totul alte condiţii decât am fost noi. Un astfel de roman scris de un om tânăr despre o perioadă a lui încă şi mai tânără, un roman despre adolescenţi şi pentru adolescenţi ar fi fost de natură să îndeplinească acest rol. Prin urmare asta este explicaţia, dacă mai era nevoie de ea. De ce spuneam că sunt destul de rezervat în privinţa unei întrepătrunderi necontrolate sau nelimitate între canonul critic şi canonul şcolar? Pentru că rămân la părerea că totuşi canonul şcolar, adresându-se unor persoane în formare, trebuie să-şi păstreze un caracter exemplar. Trebuie să propună modele, modele de toate felurile şi, în primul rând, modele de viaţă. Literatura, mai ales literatura modernă, şi, mai mult, literatura contemporană îşi permite – aş zice – chiar prin natura ei, mai degrabă abateri de la modele. Şi asta-i dă interesul. Îi dă farmecul. Aici intrăm într-o discuţie mai largă. E bine să începem prin a ne abate de la un model, fie el prost, sau trebuie mai întâi să ne apropiem de el ca să avem de la ce să ne îndepărtăm? Cred că este alegerea noastră ca profesori. Cred că trebuie să propunem un model sau modele etice, modele civice, iar după aceea, evident, vom putea să propunem, să zicem, modele de tip Salinger. La fel un model de tip Verdeş.

Canon şcolar şi programă

Luminiţa Medeşan: I-aş adresa domnului profesor Cornea următoarea întrebare: Ce părere aveţi de curricula şcolară, de faptul că ea este din nou divizată? În clasa a IX-a se studiază literatura tematic, în clasa a X-a se studiază literatura tipologic, pe genuri şi specii. Se studiază lectura prozei, lectura poeziei, lectura dramaturgiei şi, cu puţin noroc, lectura criticii iar din clasa a XI-a revenim la un studiu cronologic. Ultimele clase de liceu fiind în mod paradoxal cel mai puţin canonice în sensul nucleului dur al celor 17, pentru că începem cu formarea limbii ş.a.m.d.

Paul Cornea: Având privilegiul de a fi decan de vârstă, după cum aţi avut bunăvoinţa să mă proclamaţi azi dimineaţă, am cunoscut o şcoală în care din clasa a V-a de liceu, respectiv a IX-a de astăzi, se începea istoria literaturii române şi se făcea un parcurs istoric din clasa a V-a până în clasa a VIII-a. Toată nenorocirea era că în clasa a V-a se începea cu literatura religioasă, literatura pe care o numim literatură pentru că nu avem un termen mai bun şi pentru că în conceptul nou literatură este ceea ce noi hotărâm că este literatură. Deci şi predosloviile, liturghiile, oratoria bisericească etc. La urma urmelor chiar şi un adept al funcţiei estetice a literaturii precum Manolescu şi-a permis să pună drept subtitlu al volumului său: *Cinci secole de literatură*, ceea ce eu am găsit că este un efect de marketing cam vulgar. Nu trebuia să accepte aşa ceva tocmai el care susţine cu atâta patos vocaţia estetică a literaturii. Sigur, într-un concept mai larg al esteticului. Deci aşa era atunci. Era un sistem nu foarte fericit, dar era un sistem care avea în orice caz o logică. Sistemul actual nu e prea logic, dar să nu mă întrebaţi care sistem ar fi mai bun pentru că nu ştiu să vă spun. Fiindcă noi vrem să avem şcoală de zece clase şi atunci este normal că trebuie să le dai copiilor până în clasa a X-a o privire generală. Întrebarea este dacă aceşti copii de clasa a X-a, dintre care unii nu vor mai merge pe drumul liceului cu clasele XI-XII, ci se vor duce spre un învăţământ profesional, dacă chiar e bine să cunoască literatura până la capăt, dacă n-ar fi mai inteligent ca acestor elevi să le dăm nişte cunoştinţe generale de literatură română în clasa a

Scanned with CamScanner

IX-a şi a X-a care să pună un accent mai mare pe contemporaneitate, să se meargă, de pildă, tot pe linia semitematică. Da, dar atunci ce ne facem cu clasa a XI-a şi a XII-a? Nu ştiu să vă spun. Nu m-am gândit suficient. Am avut fericirea să nu fi pus într-o comisie de programe. Dacă m-ar fi pus, probabil m-aş fi gândit şi bănui că aş fi găsit o soluţie mai bună, cu ajutorul colegilor mei, desigur. Dar ce am văzut în practică şi ce constat acum nu e bine. În doi ani de zile vrem să cuprindem un parcurs istoric al literaturii ceea ce este foarte greu. Şi o facem într-un mod foarte superficial. Este exact cum procedăm cu învăţământul Bologna în învăţământul superior unde vrem în trei ani de zile să-i facem pe studenţi dublu specializaţi. Ceea ce în anumite situaţii duce la improvizaţii enorme. Experienţa arată că învăţământul Bologna e un sistem care uniformizează învăţământul superior la nivelul masei, ceea ce este foarte grav pentru că pierdem elita şi, în acelaşi timp, nu reuşim să educăm suficient masele.

Florentina Sâmihăian: Pentru că atunci când vine vorba despre programe, toţi ochii se aţintesc spre mine, vreau să vă spun că felul cum Luminiţa Medeşan a pus întrebarea a indus răspunsul, şi anume, a pornit de la ideea că, aşa cum sunt acuma, programele sunt divizate, or vreau să explic ceea ce am gândit noi atunci când am încercat să facem acest proiect pentru programele actuale. Am gândit în primul rând faptul că a studia literatura din mai multe perspective poate să fie benefic pentru elev. Nu am vrut să facem o prioritate din nicio perspectivă, de aceea le-am alternat. Am mers pe criteriul tematic, pe criteriul structural, pe criteriul istoric combinat cu cel estetic, în ultimii doi ani de liceu . Sigur, poate să nu fie o programă perfectă, sunt de acord cu lucrul acesta. Însă am vrut să vă explic care au fost intenţiile şi eu cred că au fost nişte intenţii care au raţiuni didactice şi raţiuni formative suficient de solide. În ceea ce priveşte felul în care se studiază literatura în clasele XI-XII sunt convinsă că această abordare este foarte dificilă. A fost o provocare într-adevăr. N-am intenţionat să facem o alergare prin istoria literaturii române, am încercat să selectăm elementele mai importante, am încercat mai degrabă să cuprindem fenomenul literar, cauzalităţile care au dus la anumite schimbări de paradigmă. În niciun caz n-am încercat să cuprindem totul. Era şi imposibil de altfel. Ceea ce cred că aduc nou programele pentru clasele a XI-a şi a XII-a sunt cele două metode propuse: studiul de caz şi dezbaterea care implică în alt fel elevii. Asta nu înseamnă că profesorul nu le oferă elevilor nişte jaloane privind fenomenele care le discută. De pildă, la dezbaterea *România între Occident şi Orient,* firește, profesorul este cel care trebuie să deschidă calea către cercetarea pe care o vor face apoi elevii. Însă e obligatoriu ca şi ei să fie implicaţi şi să încerce să se documenteze singuri ca să poată să-şi exprime un punct de vedere care să vină din felul în care se situează ei în prezent faţă de tema respectivă: deci nu dinspre trecut spre prezent, ci invers, dinspre prezent spre ceea ce s-a întâmplat în cultura română. Cred că discuţiile de aici ne pot ajuta să găsim soluţii mai bune, dar ideea de a deschide mai multe perspective asupra abordării literaturii în şcoală mi se pare că e una importantă şi nu aş renunţa la ea atât de uşor.

George Ardeleanu: Două chestiuni aş vrea să discut şi eu. Una: să răspund la o întrebare care i s-a pus şi dl. Paul Cornea. Într-adevăr noul set de programe este mult mai conservator decât primul set care a început în 1999, dar acest conservatorism este provocat de noul sistem de învăţământ cu divizarea în cele două cicluri. Să ne amintim: în primul set, în clasa a IX-a se studia literatura tematic, în clasa a X-a se studia evoluţia prozei, într-a XI-a – evoluţia poeziei şi a dramaturgiei şi într-a XII-a era o chestiune sintetică. Despărţindu-se învăţământul liceal în două cicluri, evident, am fost puşi în situaţia de a crea două coerenţe. Înainte am avut

Scanned with CamScanner

o coerenţă pe patru ani, acum a trebuit să structurăm cei patru ani în două coerenţe de câte doi ani. Nu mai puteam să mergem ca în 1999 pentru că elevii care terminau cu zece clase s-ar fi ales numai cu evoluţia prozei. Aşa s-a ajuns la situaţia de faţă. Pe de altă parte, trebuie să ştiţi că aceste programe nu sunt făcute doar de grupuri de lucru. Tot ce făcea grupul de lucru era supus unei comisii naţionale şi, de multe ori, comisia naţională elimina, ne punea un bemol destul de radical intenţiilor noastre avangardiste. Aşa se explică situaţia dată.

Alina Pamfil: Aş avea trei intervenţii foarte scurte. O dată, în legătură cu „bemolii" pe care comisia naţională de curriculum în care la un moment dat eram vicepreşedintă: programele actuale s-au construit într-un moment în care ni s-a promis refacerea integrală a programei. Asta ar fi presupus ciclurile: 0-6; 7-10 şi 11-12, mă refer la clase. Refacerea probabil că ar fi permis ca criteriul tematic să fie basculat în zona gimnaziului, unde, după părerea mea, îşi are locul şi l-a avut de-a lungul istoriei acestei discipline, abordarea generică şi cronologică urmând să fie gestionată în clasele mari. Dintr-odată lucrurile erau mai ordonate. Nu s-a întâmplat aşa. Suntem în aşteptare, nu ne-am pierdut speranţa şi probabil la un moment dat se va petrece o regândire a programelor. De aceea discuţiile cu profesorii sunt foarte importante. În acelaşi timp, discuţiile cu marile personalităţi ale criticii literare româneşti sunt de asemenea importante. Mi-aduc aminte de prezenţa lui Mihail Dragomirescu în toată istoria programelor, de disputa între Cartojan şi Nedioglu atunci când s-a făcut canonul din manualele lui Nedioglu. Prezenţa dl. Martin ca autor de manuale, a dl. Manolescu, a dl. Simion nu poate să facă decât bine unei dezbateri în care oameni care au gândit coerent asupra valorilor literaturii române intervin şi în zona aceasta importantă. Şcoala în orice caz legitimează până la un punct construcţia aceasta a specialiştilor. Deci este foarte important ca vocile puternice şi coerente ale culturii române să se implice în construcţia programelor. Până la un punct asta s-a şi întâmplat. În legătură cu o altă problemă discutată şi pe care dl. profesor Martin o sugera, pornind de la model spre antimodel sau noul model pe cale de a se construi sau invers, eu mereu am în minte un dialog al lui G. Bateson din *Metalog* în care îi explica fetiţe lui că pe lumea aceasta e mai multă dezordine decât ordine şi că lucrurile tind continuu să intre în dezordine. De aceea a circumscrie zona în care lucrurile sunt în ordine este un punct fundamental, inclusiv în construcţia ideii de dezordine sau de noi ordini. Aşa că la început întâlnirea copiilor trebuie să se facă cu modele. Modul sau locul însă în care se gestionează întâlnirile cu modelele este în programe foarte permisiv şi aici vine responsabilitatea profesorului. Pentru că el îl are pe Călinescu ca autor canonic, ca să revin la *Cartea nunţii*, ştie că poate provoca patru întâlniri din clasa a IX-a până în clasa a XII-a. Şi atunci poate să gândească în ce mod se vor petrece întâlnirile acestea într-o variantă coerentă. Eu cred că bunii profesori gândesc momentele întâlnirii cu canonicii. În şirul acestor întâlniri, întâlnirea cu modelul, cu opera exemplară a autorului este un moment crucial. Când se petrece, cum e valorizată – se intră prietenos prin *Cartea nunţii* pentru a se ajunge la *Enigma...* sau nu se intră aşa de prietenos şi începe direct cu *Istoria literaturii...*, asta este, de fapt, o problemă de strategie şi, până la urmă, este foarte frumos că dumneavoastră aveţi posibilitatea să o gândiţi.

Texte canonice şi autori de manuale

George Ardeleanu: În altă ordine de idei aş vrea să atrag atenţia asupra următorului aspect: importanţi critici literari ai epocii actuale, constructori de canon, şi mă gândesc la Nicolae Manolescu, Mircea Martin, Eugen Negrici, Eugen Simion par să fi părăsit pentru

Scanned with CamScanner

moment critica literară şi să fi devenit coordonatori de manuale alternative. Aceşti constructori de canon coordonează nişte manuale care provoacă scandal. Cum se explică acest fapt? Faptul se explică prin defazajul dintre canonul critic, estetic şi canonul didactic care este mult mai reacţionar. Şi atunci preocuparea noastră a fost să eliminăm acest defazaj. Şi evident pentru mine rămâne o mare nedumerire reticenţa colegilor noştri nu numai în faţa generaţiei '80 şi a generaţiilor următoare, ci şi în faţa textelor clasice omologate demult de critica literară dar care nu sunt omologate şi de canonul didactic. Iată: există în continuare o reticenţă faţă de postumele eminesciene, deşi au fost omologate de monografia lui Călinescu şi mai ales de cartea lui Negoiţescu din '68. În şcoală există această reticenţă, deşi manualul Humanitas pentru clasa a IX-a propune *Vorbeşte încet* şi noi propunem la Sigma *Stau în cerdacul tău. Craii de curtea veche* de Mateiu Caragiale într-un top al revistei „Observator cultural" la care au participat 100 şi ceva de specialişti a ieşit pe locul întâi. Cu toate acestea în spaţiul didactic există o mare reticenţă faţă de acest roman. Manualele care îl propun nu sunt acceptate de profesori sau nu sunt recomandate tocmai pentru că apare un astfel de text. Chiar dacă se acceptă un asemenea manual, un asemenea text nu este studiat. La fel se întâmplă şi cu Blecher care a intrat în acelaşi top pe locul şapte. Aşa că eu cred că există o concurenţă nu numai între canonul critic şi canonul didactic, ci şi o concurenţă între canonul critic şi ce aş numi un canon al comodităţii.

Carmen Rădulescu: De fiecare dată autorii de manuale sunt întrebaţi: cine vă împiedecă să schimbaţi acele opere mereu şi mereu introduse în manuale. Şi experienţe s-au făcut. Vă reamintesc că în prima serie de manuale alternative, cred că în manualul editurii Sigma, nuvela nu era ilustrată prin *Moara cu noroc*, ci prin *Pădureanca*. Iată o tentativă de a introduce o altă operă de referinţă a lui Slavici. Care este limita? Cât este dispus profesorul să accepte o asemenea mutaţie sau o asemenea schimbare? Al doilea exemplu: noi în manualul pentru clasa a IX-a Editurii Humanitas am introdus *Cartea nunţii*, primul roman al lui Călinescu. E drept într-o perspectivă tematică, într-o abordare mult mai laxă. Ar fi şi un asemenea lucru de discutat: care sunt limitele cu care putem opera în interiorul canonului. Cred că ar mai fi de adăugat că orice luare de poziţie a noastră ar trebui să ţină cont de evaluare. Dacă evaluarea ne impune anumite limite, orice discuţie a noastră aici cade în gol.

Clasici şi contemporani

Claudiu Turcuş: Mă adresez doamnei profesoare Alina Pamfil de data aceasta. Vedeţi întâlnirea cu canonul ca un fel de punct important în biografia elevului şi a profesorului, o vedeţi în alternanţă cu studierea unor tematici sau autori extracanonici, o întâlnire nu cu antimodelele, eventual cu modele paralele? Vorbiţi despre nişte întâlniri cu canonicii, deci ei ne aşteaptă la colţ de fiecare dată şi ne arată calea. Dar până să ajungem la ei, umblăm prin nişte „locuri rele".

Alina Pamfil: Nu sunt neapărat rele, unele sunt foarte bune şi didactic sunt foarte bune. Eu pot să-l împrietenesc pe elev cu literatura prin Slavici. Pot să-l împrietenesc cu literatura şi prin contemporani. Dar este important să aleg din contemporani acele texte care le pot spune şi estetic şi ca nivel de problematică lucruri semnificative. Însă eu nu pot să reduc locul literaturii în şcoală la întâlniri seducătoare cu contemporanii pentru că disciplina, limba şi literatura română, îşi propune mult mai mult. Da, întâlnirea cu canonicii este un moment de întâlnire cu modelele.

Claudiu Turcuş: Este foarte interesant, numai că în ceea ce spuneţi sunt două aspecte: discuţia cu seducţia şi discuţia despre seducţie în ceea ce ne priveşte pe noi aici, vizavi de

Scanned with CamScanner

modelele noastre. Să nu uităm că pe noi şi modelele ne seduc, variantă care nu mai era valabilă la nivel de liceu. Acolo îi putem seduce cu contemporanii, dar cum să le mai oferim ca model pe Slavici?

Alina Pamfil: Canonicul te modelează, nu te seduce. Este o diferenţă. Sigur, în situaţia în care modelul, dincolo de faptul că te modelează, te şi seduce, este altceva. Dar modelele nu cred că au rostul de a te seduce. Dintre clasici unii au potenţial mai mare de seducţie sau eu, ca profesor, am preferinţe pentru unii dintre ei. Dar nu ne permitem să ducem preferinţele noastre la clasă şi să înlocuim ceea ce se consideră ca traseu formativ esenţial.

Claudiu Turcuş: Sigur că este adevărat, dar putem intra în literatură prin Cărtărescu şi să-l descoperim pe Slavici ca model? Mă refer la elevi.

Alina Pamfil: Îl putem vedea pe Slavici ca model al epocii lui, în contextul epocii, prin ceea ce a reprezentat pentru cei care urmează. El nu este un punct suspendat.

Model etic/model existenţial/model estetic

Mihaela Ursa: Aş simţi nevoia de o lămurire suplimentară. Dl. profesor Mircea Martin vorbea despre model existenţial şi, la un moment dat, a spus model etic. Pe când doamna Pamfil vorbeşte, am senzaţia, despre modelul estetic, să zicem, cultural. Şi atunci eu aş ţine foarte mult să mă lămuriţi şi asupra funcţionalităţii pe care o acordaţi modelului etic. Pun problema de pe o poziţie complet lipsită de ipocrizie, eu nepredând nicio oră în învăţământul preuniversitar şi fiind mai degrabă interesată de pe poziţia mamei care are copii în gimnaziu. Şi, după aceea, ar fi poate interesant să vedem şi cum le decelăm pe cele două, pentru că sunt două paliere distincte. Pledaţi pentru tipul de text în care personajele sunt modele etice?

Mircea Martin: Am folosit cuvântul modele existenţiale şi rămân la ele. Într-adevăr eticul este o componentă a existenţialului. Şi ca să fie lucrurile mai clare, eu de exemplu aş fi rezervat în a propune în şcoală *Craii de curte veche*. Sigur, poţi să explici, dar dificultatea e următoarea: se creează un contrast între puterea de seducţie a acestui text, cel puţin pentru elevii dotaţi care au un simţ estetic, şi, pe de altă parte, efectele pe care le au în ordine etică şi în ordine existenţială mai largă. De altfel aici apare un conflict pe care îl întâlnim în viaţa de toate zilele. Şi atunci ca profesori, ca institutori în sensul larg al termenului, trebuie să fim atenţi şi mai bine să evităm decât să producem astfel de conflicte între valoarea estetică şi gustul estetic şi valoarea etică şi nevoia de model.

Paul Cornea: În completare am impresia că trebuie să ţinem cont de vârsta elevilor. Adică ceea ce se poate face cu nişte copii până în preadolescenţă nu mai pot să fac cu copiii de la 16 ani. Eu am citit *Cuore* în clasele primare şi îmi aduc aminte de lectura asta ca de o lectură fascinantă. Tot atunci am citit Selma Lagerlöf şi era o lectură fascinantă. Am citit Jules Verne cu o pasiune nebună. Cred că *Harry Potter* este un fel de succedaneu al acestor cărţi pentru o anumită categorie de vârstă. Dar, de la o anumită vârstă încolo, putem fi mai intransigenţi şi să nu creştem copiii într-o etuvă. Lumea din jur e cum e, copiii ştiu de toate şi nu trebuie să avem o pudibonderie în educarea lor. Copiilor de 17-18 ani ne putem adresa în mod real şi Matei Caragiale le poate fi pus la îndemână elevilor de liceu.

Ajung să cred după cele discutate aici că soluţia e tot aia veche: în gimnaziu să avem literatura făcută tematic şi intenţia să fie aceea de a-i acomoda cu lectura iar din liceu să facem un parcurs al istoriei literaturii române care să-i ridice treptat în aşa fel să nu-i scurtăm pe marii clasici atunci când îi facem, să ne proporţionăm timpul, să ţinem cont de valori şi

Scanned with CamScanner

firește să nu ocolim modelul etic atunci când el este necesar. Are dreptate Mircea Martin, dar are dreptate după mine până la clasa a VIII-a. De la clasa a IX-a trebuie să intrăm în modele estetice și să nu ne mai temem că elevii vor înțelege greșit.

Așa cum se poate lesne observa, *mize, dinamică, impact, limite, dispute* au fost problemele care au orientat dezbaterea din 2009, raportate de fiecare dată la situația de fapt, statutată prin programe, și la o experiență de 10 ani de aplicare a canonului școlar, înțeles ca listă de 17 autori, pe de o parte, și ca listă de forme/concepte teoretice care orientează studiul textului literar preponderent spre un model curricular estetic cu deschideri culturale în ultimele două clase de liceu, pe de altă parte. Profesorii din preuniversitar au pus întrebări, au cerut explicații celor îndreptățiți să le ofere: istorici, critici literari, didacticieni, autori de programe și manuale, tot așa cum în comunicări, ateliere sau sesiuni de postere au venit cu propriile puncte de vedere, au făcut propuneri de nume de autori în situația unei necesare revizuiri, au oferit soluții practice și au deschis discuțiile – luând în considerare elevul cititor –, spre canonul literaturii pentru copii și pentru adolescenți ori spre canonul personal etc.

În genere, poate și pentru că era un simpozion aniversar, atmosfera a fost una de încredere și deschidere. Convingerea generală a fost că fiecare dintre categoriile participante are nevoie de expertiza celeilalte pe fondul unei abordări mai flexibile a canonului cu implicarea și a profesorilor, în noile programe școlare.

Cu tot optimismul afișat, s-au sesizat, totuși, cel puțin trei amenințări: „canonizarea" textelor, „canonizarea" interpretărilor, și, mai ales, sub presiunea examenelor, renunțarea de către profesori la parcurgerea programei de limbă și literatură română în favoarea celei de bacalaureat.

Pe fondul multiplelor crize care au urmat, cei cinci ani care s-au scurs din 2009 până în prezent au transformat mult prea repede amenințările în realitate.

Deși există din 2011 o nouă *Lege a Educației,* nu s-a elaborat încă un curriculum nou, prin urmare nici programe noi.

Au rămas în continuare pentru autorii studiați în gimnaziu prevederile („vor fi introduse obligatoriu, în fiecare clasă texte din autorii clasici"). A rămas pentru liceu tot lista cu cei 17 autori, fiecare studiat prin cel puțin cu un text. Același lucru e valabil și în privința formelor.

Nu s-au mai editat manuale noi, iar la liceu puțini sunt profesorii și elevii care se mai ghidează după unul (sau după mai multe manuale alternative). În schimb a crescut mult oferta de auxiliare care, conținând rezolvări de subiecte în funcție de baremul evaluat strict la examene, iau tot mai mult locul manualelor.

Între 2011-2012 SAR (Societatea Academică Română) și ANPRO au lucrat la justificarea unei propuneri înaintate ministerului prin care pledam pentru introducerea unor texte din literatura străină pentru elevii de la toate profilurile și de la toate nivelurile. S-a reușit inițierea unei discuții publice, s-au făcut anchete printre profesori, s-a dat ca exemplu modelele programelor altor țări europene. Am obținut un oarecare succes în sensul că în anul următor urma să se pună în practică propunerea noastră. S-a schimbat puterea și totul a fost uitat.

Nu s-a modificat nici programa de bacalaureat și nici structura probelor pentru examenul scris, singura a cărei notă contează pentru promovare. Deși în programele școlare se

Scanned with CamScanner

propun şi alte tipuri de lectură, receptarea se face tot din perspectivă structurală, singura evaluată prin bacalaureat

După şocul de acum câţiva ani, când a trebuit să se recunoască deschis slaba pregătire a elevilor pentru examenul de bacalaureat, a urmat o mobilizare generală pentru remedierea situaţiei. Dar, cel puţin în cazul probei de limba şi literatura română, aceasta s-a făcut prin coborârea standardelor, prin reducerea numărului de posibile subiecte în cazul eseului structurat şi prin previzibilitatea problemelor de rezolvat pentru punctul 1, repetate în aceeaşi formă şi în aceeaşi ordine de la an la an.

Acesta a fost fundalul pe care s-au desfăşurat lucrările ediţiei a XV-a a simpozionului ANPRO, *Receptarea autorilor canonici. Responsabilităţi şi strategii specifice.*

A fost un simpozion al identificării şi al numirii crizelor: criza tot mai acută a sistemului de învăţământ şi, odată cu ea, criza condiţiei de profesor, începând cu precaritea pregătirii iniţiale, continuând cu formalismul formării continue şi încheind cu nerecunoaşterea la modul autentic a calităţii muncii lui.

S-a vorbit de criza predării literaturii în genere, şi în special, de criza receptării autorilor canonici, cei dintâi afectaţi de evaluarea prin examenul de bacalaureat. În acelaşi timp simpozionul a fost şi unul al responsabilizării şi conştientizării rolului pe care îl au profesorii în salvarea, pentru mai multe generaţii, a celei mai reprezentative părţi a literaturii române.

Cea de-a XV-a ediţie a început, nu întâmplător, cu o rememorare a factorilor care au dus în 1999 la organizarea primei conferinţe naţionale a profesorilor de română, având drept urmare în anul 2000, înfiinţarea ANPRO şi s-au trecut în revistă reuşitele (revistele, proiectele, programele, simpozionul). În categoria succeselor intră şi rezistenţa la asaltul tot mai puternic al sistemului, care, prin ignorare, transformă treptat asociaţiile profesionale în forme fără fond. În momentul de faţă, ANPRO este una dintre foarte puţinele asociaţii din învăţământul secundar care continuă să-şi exercite influenţa asupra unui număr semnificativ de profesori. Rolul momentului, semianiversar, însă nu sărbătoresc, a fost acela de a atrage atenţia că, pentru a rezista ca asociaţie, ANPRO are nevoie de implicarea mult mai puternică a membrilor ei şi este absolut necesar să se găsească rapid forme şi mijloace care să-i permită, în condiţiile prezente, exercitarea scopului şi misiunii sale.

Al doilea moment, a avut în centru personalitatea Ioanei Em. Petrescu, cea care a dat numele asociaţiei noastre, şi de la a cărei dispariţie în 2015 se vor împlini 25 de ani.

Creatoare de şcoală, profesor universitar de prestigiu, la Facultatea de Litere, UBB din Cluj, autoare de cărţi care intră în bibliografia obligatorie a oricărui profesor de română, Ioana Em. Petrescu a fost evocată de fosta ei asistentă, prof. univ. Ioana Bot, precum şi de profesoara Mirela Tomoioagă şi de cercetătorul ştiinţific Adrian Tudurachi. Ambii fac parte din grupul de editori care, sub conducerea Ioanei Bot, sunt editorii cărţilor Ioanei Em. Petrescu.

Conferinţa Ioanei Bot a fost axată pe prezentarea operei Ioanei Em. Petrescu şi a receptării ei critice. Demontând cele „două percepţii generice, superficiale" (moştenitoarea ideilor şi opţiunilor ştiinţifice ale tatălui, profesorul D. Popovici, şi legarea activităţii ei ştiinţifice exclusiv de domeniul eminescologiei), receptată bine în ultimele decenii, dar salvată de monumentalizare, Ioana Bot este convinsă că locul cărţilor Ioanei Em. Petrescu în istoria ideilor literare româneşti contemporane „rămâne de cartografiat".

Mirela Tomoioagă, editoarea şi autoarea studiului introductiv al volumului *Corespondenţa intimă Ioana Em. Petrescu – Liviu Petrescu (1961-1978)* îşi justifică demersul (ris-

Scanned with CamScanner

cant, aşa cum recunoaşte) prin considerente pur ştiinţifice: reproducerea integrală a scrisorilor pune în evidenţă calitatea lor esenţială, şi anume, *literaturitatea*

Conferinţa lui Adrian Tudurachi (*De ce avem nevoie de lecturile Ioanei Em. Petrescu?)* face trecerea de la momentul Ioana Em. Petrescu ale cărei studii au fost consacrate numai „clasicilor" – Ion Budai Deleanu, Mihai Eminescu, Ion Barbu, Nichita Stănescu – la tema mare a simpozionului din 2014.

Venit din afara sistemului de învăţământ, Adrian Tudurachi justifică necesitatea lecturii autorilor canonici pe considerente utilitare, reluând argumentele intelectualităţii franceze dintr-o dispută cu Nicolas Sarkozy, candidat pe atunci în cursa prezidenţială. Acestea sunt: „sensibilitatea la *natura stratificată a limbajului"*; *„bogatul corpus de receptare pe care îl presupune orice operă canonică"* şi faptul că *„operele clasice presupun existenţa unui cadru de socializare*. Dezvotându-şi ultimul argument Adrian Tudurachi conchide:

> Când vorbim despre reintegrarea scriitorilor canonici în şcoli sau sălile de cursuri, nu trebuie să vizăm un nume, o listă de autori sau de opere – ci doar o formă a practicii sociale. Nu există clasici strict necesari, fără de care formarea unui om ar fi incompletă. În schimb, există o atenţie singulară la particularităţile limbii, un mod de a ne angaja în dezbatere, o pasiune cu care privim detalii altfel insignifiante. Acestea sunt acţiunile care se pot dovedi preţioase din punct de vedere social. Esenţa discuţiei despre lecturile canonice nu stă în autorii selectaţi, ci în efectul de instituţionalizare pe care îl implică; iar toate caracteristicile benefice ale capodoperelor – şi pledoaria contemporană pentru recuperarea lecturilor clasice – sunt condiţionate de posibilitatea de situa percepţia unui text sau a unui autor în alt cadru decât cel presupus de un text obişnuit. Şi ceea ce demonstrează francezii e că avem nevoie de acest cadru diferit al relaţiei noastre cu lucrurile lumii, de această atenţie, de acest tip de concentrare. Avem nevoie de şansa – pe care orice operă canonică ne-o promite – a unei intimităţi.
>
> În această direcţie trebuie să căutăm utilitatea lecturilor din clasici ale Ioanei Em. Petrescu. Cărţile ei nu sunt importante pentru că ne vorbesc despre Eminescu sau despre Nichita Stănescu. Ci printr-o calitate a discursului critic, printr-o caracteristică a demersului filologic, prin modul specific în care ne conduc spre text.

Două sunt problemele pe care le pune în discuţie I.B. Lefter, istoric şi critic literar, profesor la Universitatea Bucureşti: mai întâi, o trecere în revistă a discuţiilor din mediul ştiinţific, în special cel nord-american, spaţiu în care s-a configurat dezbaterea din jurul canonului, mai apoi, invitaţia făcută profesorilor prezenţi de a regândi împreună canonul şcolar. În legătură cu primul aspect, IB. Lefter cred că ideea de „bătălie canonică" poate fi văzută ca „o confruntare nu între autori diferiţi, ci între tipuri diferite de canon sau între modele de gust ale unor epoci diferite". Şi exemplifică cu poziţia lui Manolescu din *Istoria critică*... În ceea ce priveşte a doua problemă, criticul crede că, dincolo de impunerea instituţională de sus în jos, ceea ce poate duce la frustrarea celor care îl aplică, discuţiile profesorilor în jurul listei de autori, propunerile de revizuire, alături de critica şi exegeza literară, de sistemul educaţional şi de alţi factori ca tirajul, piaţa etc. sunt parte din procesul lent şi complicat al constituirii de jos în sus a canonului.

Comunicarea (*Cum îl mai citim pe Caragiale? De ce îl mai citim pe Caragiale? – identitatea lecturii*) a lui Antonio Mitchievici de la Universitatea din Constanţa răspunde la una dintre întrebările cele mai frecvente pe parcursul conferinţei ale profesorilor: în ce măsură critica actuală propune noi perspective asupra canonicilor?. Manifestându-şi rezerva faţă de

Scanned with CamScanner

lecturile din Caragiale prin grilă satirică, propuse de manualele şcolare, autorul enumeră alte posibile modele: unele cu tradiţie, altele recente. Dintre ele relectura din perspectiva sensului „pe care-l conferim existenţei în propria noastră cultură, în cele din urmă, un sens al propriei noastre identităţi culturale." i se pare cea mai productivă în momentul de faţă.

Trecerea de la teoriile despre canon (în general şi cel şcolar), de la relecturile canonicilor făcute de critici şi istorici literari mai vechi şi mai noi, înspre domeniul didacticii o face Ioana Tămăian de la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, UBB, Cluj. În comunicarea *Lecţiile canonului* îşi pune întrebarea dacă există o strategie didactică aparte în abordarea canonicilor. Răspunsul este afirmativ în condiţiile în care se deplasează accentul dinspre conceptul de canon spre trăsăturile canonicităţii. Descriind trăsăturile canonicităţii (*plăcerea*, *schimbarea* şi *şansa*) propuse de Frank Kermode în *Pleasure and Change. The Aesthetics of Canon*, autoarea crede că acestea ar putea funcţiona „pentru modelul curricular al dezvoltării personale şi pentru abordarea canonului în interiorul acestui model".
Una dintre autoarele programei de limba şi literatura română pentru toate clasele, aflată în vigoare, autoare de manuale şcolare şi didacticiană, Florentina Sâmihăian de la Universitatea Bucureşti, după ce trece în revistă o parte dintre problemele cu care se confruntă profesorul în predarea canonicilor, propune ca o posibilă soluţie în a trezi interesul elevilor pentru aceşti autori, schimbarea perspectivei prin aducerea lor în contemporaneitate (*Pot deveni canonicii contemporanii noştri?).*

> „Dar mai întâi să precizez ce înţeleg prin a schimba perspectiva sau prin a face dintr-un autor canonic „contemporanul nostru". Înseamnă să încerci să-l priveşti dinspre prezent (prezentul istoric, cultural, literar), pentru a vedea ce e relevant din punctul de vedere al experienţelor noastre actuale, dar şi din perspectiva elevilor noştri. Asta înseamnă că putem face analogii cu situaţii din opera canonicilor şi cele din viaţa modernă [...]. De asemenea, putem asocia un text canonic cu un text scris de un autor contemporan, pentru a compara modul în care este tratată, în epoci diferite, o anumită temă. Înseamnă a aduce o viziune nouă, proaspătă, prin schimbarea perspectivelor asupra unui text care le poate părea elevilor datat şi prea puţin relevant pentru interesele lor.

Foarte bogată în sugestii de abordare a lecturilor din canonici, comunicarea anticipă problemele ridicate în majoritatea intervenţiilor profesorilor.

Dintre acestea, o parte dintre comunicări şi ateliere, mesele rotunde şi dezbaterea finală s-au concentrat asupra: a. dificultăţilor pe care le întâmpină profesorul de literatură: (dezinteresul elevilor faţă de lectură/literatură şi reacţia la ce se impune ca „obligatoriu", autorii canonici fiind, de regulă, receptaţi ca „inactuali", „greoi", „neinteresanţi", presiunea părinţilor, presiunea examenelor, ruptura dintre programa şcolară şi evaluare, lipsa unei pregătiri ştiinţifice adecvate dobândite în universităţi, oferta inadecvată de cursuri pentru formarea continuă, confuzia, în cazul multora, dintre conţinuturi şi strategii didactice, de aici contradicţia dintre „canonul didactic" şi „canonul didacticii" etc.) şi b. responsabilităţilor (predarea canonicilor pretinde responsabiltăţi în plus? care sunt acestea? şi le onorează sau nu profesorul? este suficient să oblige elevii să citească cele câteva romane şi poezii care se cer pentru bacalaureat? este suficient să le dicteze comentarii şi să le pretindă să le înveţe pe de rost pentru ca aşa ştie că elevii promovează la Bac şi încă cu note mari? este bine să se cantoneze numai pe *Ion* şi pe *Ultima noapte de dragoste*, când există şi *Pădurea spânzuraţilor*, şi *Patul lui Procust*?).

Scanned with CamScanner

Însă majoritatea intervenţiilor au propus soluţii, experimentate cu bune rezultate la clasă. Dar de fiecare dată cu un risc asumat de către profesor.

Aplicarea unor strategii diverse (punerea în paralelă a unui autor român cu unul străin, abordări inter-, pluri- sau transdisciplinare etc.) s-a dovedit că atrage după sine creşterea interesului elevilor, dar sunt consumatoare de timp şi cer o pregătire suplimentară atât pentru profesor cât şi pentru elev.

Recurgerea la alte texte, decât cele „canonizate" de 15 ani are incontestabile avantajele conferite de noutate, dar există un risc, care, de data aceasta, ar putea veni din partea profesorilor examinatori. Obişnuiţi cu *Ion* şi *Luceafărul* s-ar putea să aibă reacţii neprevăzute, când, scoşi dintr-o situaţie comodă, li s-ar cere să aplice baremul de bacalaureat pe *Pădurea spânzuraţilor* sau *pe Odă (în metru antic).*

Deplasarea interesului pe probleme esenţiale ale condiţiei umane şi pe „modele existenţiale", instaurarea unui dialog real cu textul, luînd în considerare contextul în dublu sens – şi cel actual şi cel în care a fost scris textul– s-a dovedit o soluţie salvatoare pentru multe dintre operele canonicilor, dar examenele nu verifică sau verifică doar formal aceste aspecte, şi de aici un alt tip de presiuni din partea unor elevi şi părinţi pragmatici.

Concluziile conferinţei au fost că nu există neapărat un set de strategii care funcţionează numai în prezenţa textelor autorilor canonici; soluţii există, dar, până la urmă, se pune problema alegerii de care este responsabil fiecare profesor în parte.

În cele două zile şi jumătate au fost susţinute şapte conferinţe, 42 de comunicări, ateliere şi postere cu 60 de autori, două mese rotunde (*Canonul literar/canonul şcolar. Ce păstrăm, ce înlăturăm, ce ignorăm* şi *„Exerciţii de admiraţie" pentru profesori şi elevi),* două lansări de carte (Florentina Sâmihăian, *O didactică a limbii şi literaturii române. Provocări actuale pentru profesori şi elevi* şi Florin Bican, *Şi v-am spus povestea aşa. Aventurile cailor năzdrăvani rememorate de ei înşişi).*

Ca de obicei, prin atelierul transfrontalier, compus din câteva secvenţe cu durată variabilă (*Privind în urmă: O scurtă analiză,* un atelier *Poezie la puterea a paisprezecea,* un exerciţiu de reflecţie, *„Interogarea textului": Receptarea autorilor canonici. Responsabilităţi şi strategii specifice*?) şi o dezbatere finală axată pe întrebările*: De ce citim literatură? Cum pre-dăm literatura?,* s-a anticipat, s-a dat o direcţie ori s-au tras concluziile.

Mulţumim partenerilor şi sponsorilor noştri care au făcut, şi de data aceasta, posibilă conferinţa naţională de didactică a profesorilor de limba şi literatura romană:
Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, UBB, Cluj
Biblioteca Judeţeană Octavian Goga, Cluj
Grupul Editorial ART
SC Giro, Alba Iulia

Monica Onojescu

Scanned with CamScanner

PLENURI

Ioana Bot, Mirela Tomoiagă, Adrian Tudurachi,
I.B. Lefter, Angelo Mitchievici, Florentina Sâmihăian,
Ioana Tămăian

Scanned with CamScanner

IOANA EM. PETRESCU ŞI LECTURA CLASICILOR

IOANA EM. PETRESCU ÎN BIBLIOGRAFIA CANONICĂ A EMINESCOLOGIEI: O SCURTĂ ISTORIE ŞI CÎTEVA REFLECŢII

Ioana Bot
Facultatea de Litere, *UBB*, Cluj

Lucrarea prezintă opera – şi receptarea ei în critica literară din România comunistă – a unui renumit teoretician literar al anilor '80, Ioana Em. Petrescu. ***Cuvinte cheie:*** *teorie literară, Eminescu, Ioana Em. Petrescu, poetică, perioada comunistă.*

The paper presents the work – and its critical reception in communist Romania – of a famous Romanian literary theorist of the 80s, Ioana Em. Petrescu. ***Keywords:*** *literary theory, Eminescu, Ioana Em. Petrescu, poetics, communist period.*

Există două percepţii generice, superficiale, ale Ioanei Em. Petrescu, în peisajul criticii noastre literare. Cea dintîi se referă la faptul că, fiică a profesorului şi istoricului literar D. Popovici (1902-1952), Ioana Em. Petrescu ar fi moştenit nu numai un patrimoniu genetic, ci şi ideile, opţiunile ştiinţifice şi studiile tatălui său, care şi-ar fi format astfel continuatoarea la catedra universităţii clujene. O minimă atenţie la date ne spune, însă, că D. Popovici moare pe cînd fiica sa avea numai 11 ani, ceea ce exclude orice posibilitate a unei formări ştiinţifice directe. Desigur, destinul tragic al tatălui îşi va pune amprenta asupra devenirii fiicei (multe pagini din *Jurnalul* ei fiind, în acest sens, mai mult decît grăitoare): ea va alege să studieze Filologia pentru a putea edita operele acestuia, va creşte citind biblioteca tatălui şi se va forma intelectual căutîndu-i „urmele" în manuscrise şi în cărţi. Ca tînără asistentă la catedra unde fusese profesor tatăl său (cu zece ani mai-nainte), Ioana Petrescu are de asumat – după propriile mărturisiri, în jurnal şi în corespondenţă – mai degrabă o „vină", în ochii acelora care, geloşi cîndva pe tată, înţelegeau că se pot răzbuna pe fiică, nepedepsiţi. A fi „fiica lui Popovici" a constituit, de aceea, întotdeauna, un dar ambiguu. Mediată de lecturi, de texte, îndepărtată de trecerea anilor, prezenţa lui Popovici în studiile fiicei sale nu va fi una „dictatorială", ci „dialogică". Un dialog care va trebui, cîndva, restituit în toate nuanţele sale intelectuale, pe baza textelor şi a documentelor de arhivă. Deocamdată, voi invoca doar o explicitare a lui (cea mai completă, după ştiinţa mea, dată de autoare) pentru domeniul eminescologiei. Ioana Em. Petrescu îşi sintetizează cele mai importante ipoteze asupra operei eminesciene în replică la dialectica „titan-geniu", pe axa căreia D. Popovici şi le construise pe ale sale, cu patruzeci de ani mai-nainte: „Simplificînd lucrurile, universul eminescian e definit de Popovici pe baza unei grile tipologice, ca spaţiu de convertire a « titanului » (rebel activ) în « geniu » (contemplativ care refuză angajarea în istorie sau, în genere, în acţiune). Pentru mine Eminescu este, în primul rînd, un mare poet tragic (ceea ce însemnează depăşirea alternativei pesimism/optimism într-o viziune paralelă şi coincidentă cu cea a lui Nietzsche); emblema eroului tragic eminescian mi se pare a fi Cezarul, adică

Scanned with CamScanner

eroul care îşi asumă într-o lume fără zei funcţia de substitut divin, menţinînd prin propria-i acţiune lumile în fiinţă, în ciuda conştiinţei ironice cu care contemplă propriu-i efort. Accepţia pe care am dat-o Cezarului este în fond sinteza celor două tipuri explorate de D. Popovici, titanul şi geniul" (*Interviu*, în „Tribuna" nr. 24/1989).

Ea răspundea, astfel, prejudecăţii care o însoţise încă de la debut, şi care fusese exprimată de oameni (profesionişti, altminteri, foarte onorabili) apropiaţi atît regretatului ei părinte cît şi ei însăşi. Pentru că voi vorbi în cele ce urmează despre studiile ei de eminescologie, permiteţi-mi să citez, întru ilustrarea modului august în care respectivele prejudecăţi se exprimă, din cronica pe care Mircea Zaciu (fost student al tatălui, fost profesor şi apoi coleg de catedră al fiicei...) o semnează la *Eminescu. Modele cosmologice şi viziune poetică*:

> „Plăcere intelectuală superioară, stîrnită şi de excelenta stăpînire a imensei materii, unde tentaţia rătăcirii în labirintul postumelor [...] sau în dedalul inextricabil al atîtor surse bibliografice e evitat cu eleganţă: notele fiecărui capitol dein astfel spaţiul privilegiat de prelungire a meditaţiei. Să nu uităm că Ioana Em. Petrescu e fiica savantului D. Popovici, ale cărui sugestii în eminescologie le continuă cu aceeaşi sobră, disciplinată şi tehnică precizie moştenită, adăugînd însă şi o percepere mai modernă a textului şi o traducere a acestuia în echivalenţe suav-feminine. Alteori, cadenţa frazei, descărnată pînă la asceză, coboară treptele pînă la efectele aforismului..."[1]

Ceea ce vede Mircea Zaciu aici e continuitatea intelectuală dintre părinte şi copil (inexplicabilă altminteri decît genetic în cazul de faţă, ceea ce cronicarul trece însă sub tăcere) şi faptul că autoarea e femeie, deci scrie ca o femeie (suav), cînd nu scrie de totului descărnat. Încă o dovadă că ideile preconcepute sunt greu de ucis.

Cea de-a doua percepţie, la fel de discutabilă, o aşază pe Ioana Em. Petrescu, ca specialist, exclusiv în domeniul eminescologiei. Faptul se datorează mai puţin succesului de public al primului ei volum dedicat lui Eminescu (din 1978), cît unei prejudecăţi „străvechi" a cîmpului nostru literar, care clasifică mai repede în funcţie de obiect decît de metodă sau de idee şi, de asemenea, care s-a obişnuit cu un anumit autotelism al exegezei eminesciene. Într-o logică foarte simplă, prejudecata potrivit căreia a scrie despre Eminescu este proba obligatorie a unui specialist în literatură (una din iluziile greu de ucis ale criticii literare româneşti) o antrenează, pe cale de consecinţă, pe aceea care vrea ca – într-un studiu aplicat operei eminesciene – „Eminescu" să fie miza cea mai importantă, de nu chiar singura. Nimic mai reducţionist pentru tipurile de studii pe care le construieşte Ioana Em. Petrescu. Insistent, ea însăşi căuta să corecteze această percepţie cînd era convocată la cuvînt ca „eminescolog", schiţînd o viziune mult mai largă şi mai centrată asupra teoriei criticii: „Nu mă consider eminescolog, ci, pur şi simplu, «critic», în accepţia ceva mai largă pe care termenul de «criticism» îl are în terminologia anglo-saxonă. [...] Preocupările mele dominante se înscriu în sfera poeticii, a poeticii aplicate mai ales. Or, marile repere în evoluţia limbajului poetic românesc, cele care marchează de fapt o restructurare a viziunii poetice, mi se par a fi tocmai Budai-Deleanu, Eminescu, Barbu şi Nichita Stănescu. Între aceste repere, Eminescu rămîne însă centrul de referinţă, acela în funcţie de care îşi dezvăluie sensul devenirea întregii noastre literaturi. Preocupările eminescologice fac aşadar parte, pentru mine, dintr-un mai general proiect critic, în care ocupă însă un loc privilegiat, motivat de im-

[1]Mircea Zaciu, în „România literară" nr. 44/1978, *Sublima probă*.

Scanned with CamScanner

portanţa particulară a obiectului"[1]. Este o ipostază atipică, din nou, în care studierea lui Eminescu reprezintă calea (regală...) pentru a reaşeza conceptele generale ale literaturii şi artei: „interesul pentru opera lui Eminescu nu e diminuat, ci sporit, printr-o contextualizare ceva mai largă, adică prin interesul pentru întreaga istorie a poeziei româneşti, sau prin interesul pentru o sferă teoretică mai cuprinzătoare, de la cercetarea specificului « poeticităţii », la orientările gîndirii poststructuraliste..."[2].

Eminescu, poet tragic (impus în memoria specialiştilor cu titlul „diplomaticeşte" reaşezat de autoare, pentru a trece printre furcile cenzurii comuniste, *Eminescu. Modele cosmologice şi viziune poetică*, cu care a apărut în 1978) este, probabil, pînă astăzi, cartea cea mai cunoscută a Ioanei Em. Petrescu. Ea propune o viziune critică integratoare asupra operei poetice a lui Eminescu şi a biografiei sale intelectuale, construite în jurul a trei noduri conceptuale, care leagă împreună elemente aparent disparate ale unei creaţii proteice şi uriaşe, deschizînd totodată reflecţia către cîteva probleme generice ale poeticităţii. Urmărind evoluţia internă a operei, de la primele încercări poetice ale tinereţii la căutarea limbajelor alternative şi intrarea în tăcere din perioada bolii, istoria pe care Ioana Em. Petrescu o restituie aici *1. se centrează pe identificarea unui sentiment de a fi în lume al eului creator* (în funcţie de care acesta se figurează retoric, respectiv îşi modelizează cosmosul), *2. conduce spre fundamentarea unui sentiment tragic al existenţei* (care permite sinteze ideatice comparabile cu cele ale lui Nietzsche, în filosofia epocii, şi constituie, totodată, cauza primă a „despărţirii de romantism" la nivel estetic, a operei) şi *3. redefineşte*, în termeni extrem de originali şi totodată de compatibili cu *Zeitgeist*-ul sfîrşitului de secol XIX, *raportul artistului cu limbajul, într-un scenariu al imaginarului lingvistic care se desface din utopiile mitologiei romantice* pentru a tenta noile teritorii ale destrucţiei, des-facerii şi rostirii singulare moderne (fără a-l transforma pe Eminescu într-un – *horribile dictu*! – protocronic european, dar şi fără a renunţa la un orizont comparatist, îndeosebi în ceea ce priveşte schimbarea de paradigmă filosofică a postromantismului în genere).

Totuşi, să facem un mic excurs prin receptarea cărţii la apariţia primei ediţii, în 1978. Pe Mircea Zaciu, cel mai apropiat de familia Ioanei Em. Petrescu dintre cei ce scriu despre volum, l-am citat deja. Despre articolul său am putea spune că e puternic adjectivat în elogii, reţinut însă în judecata critică. Despre carte, însă, s-a scris foarte puţin, atunci, de fapt. Este vorba despre cronici de întîmpinare, semnate de Mihai Zamfir[3], Şerban Cioculescu[4], Mircea Popa[5], Dan C. Mihăilescu[6] şi Gh. Grigurcu[7]. Dacă ultimele trei enumerate aici sunt texte prezentative, politicoase în elogii şi prudente în a formula efectiv judecăţi de valoare, Mihai Zamfir, în schimb, realizează noutatea perspectivei exegetice, arătînd cum anume, „în lumina teoriei sale, aproape oricare poezie a lui Eminescu începe să sune altfel. Procedarea Ioanei Em. Petrescu, de investigare atentă a bibliografiei care a precedat-o, reiese şi din notele abundente ce însoţesc fiecare capitol. Găsim aici, rarefiată, toată exegeza emi-

[1] *Interviu*, în „Caiete botoşănene", an V, nr. 10/1978.
[2] *Interviu*, în „Echinox", nr. 1-2/1990.
[3] în „Limbă şi literatură", nr. 3/1979, *Configuraţii recente ale exegezei eminesciene*.
[4] în „România literară" nr. 1/1979, *Între poezie şi critică*.
[5] în „Steaua" nr. 1-1979, *Eminescu şi echivalenţele eu-lui cosmologic*.
[6] în „Luceafărul", nr. 49/1978, *Drumuri noi în exegeza eminesciană*.
[7] în „Familia", nr. 5/1979, *Eminescu de Ioana Em. Petrescu*.

Scanned with CamScanner

nesciană importantă, într-un efort documentar cu adevărat complex". Cea mai surprinzătoare – pentru cititorul de astăzi – reacţie o are, în schimb, Şerban Cioculescu, cu o cronică negativă, ironică şi pamfletară, şi cu prejudecăţi de lectură care ne fac să ne întrebăm dacă citise, de fapt, întreg volumul. Astfel, el presupune că este, la origine, o teză de doctorat (pe seama genului, punînd, astfel, „scăderile" unui discurs prea teoretizant), şi – mai surprinzător! – o carte dedicată unui singur poem, *Criticilor mei* (singura analiză despre care venerabilul istoric literar îşi exprimă opiniile, de fapt). Cioculescu apreciază (în consecinţa propriului *misreading*) că poemului eminescian i s-ar acorda prea multă importanţă, ca text relevant pentru o poetică de tip expresiv, ceea ce, în opinia sa, ar vădi neînţelegerea actului creator eminescian. În fapt, Cioculescu nu e familiarizat cu noile concepte ale poeticii (decizînd să ignore referinţele Ioanei Em. Petrescu la cartea lui M.H. Abrams, *The Mirror and the Lamp*, şi la accepţiunile date „poeticii expresive") şi citeşte, pur şi simplu, „poetica expresivă" ca o „poetică a expresiei", adică – o poetică a tuturor poeziilor scrise vreodată, prin nimic specifică romantismului sau lui Eminescu. Un caz clasic de *misreading*, încheiat cu o tentativă de ironie *in extremis*, la adresa nivelului conceptual al exegezei, resimţit ca excesiv (lipsit de „bun simţ critic", un concept insolit şi pe a cărui înţelegere universală autorul pare să conteze): „încerc un sentiment tardiv de sfială şi de remuşcare pentru fapta de a fi opus argumentele bunului simţ critic atît de înaltelor speculaţii filosofice ale comentatoarei. Fac mea culpa!". Cu alte cuvinte, dosarul receptării critice a cărţii indexează şase cronici de întîmpinare, din care (din parte numelor cu autoritate ale revistelor literare de pe atunci) una foarte rezervată şi alta de-a dreptul superior-ironic-negativă.

Citită azi, *Eminescu – poet tragic* se vede, de fapt, într-atît de diferit de primele ei lecturi „publice", încît pare o cu totul altă carte. Ceea ce critica de întîmpinare părea să nu fi văzut, acolo, era nucleul dur al eseului de „semantică ontologică" pe care se construia exegeza. Sentimentul eului în lume se vede, acolo, configurat în funcţie de evoluţia conceptului de model cosmologic, pe care Ioana Em. Petrescu îl aduce în teritoriile poeticii dinspre istoria ştiinţelor şi a mentalităţilor, ceea ce îi restituie funcţia integrativă: „considerăm că modelul cosmologic constituie o realitate de profunzime a viziunii, depăşind în adîncime nivelul materialului mitic din care se constituie viziunile cosmogonice explicite din operele literare, pentru că modelul cosmologic este expresia sentimentului existenţei în lume, a raporturilor originare pe care fiinţa le stabileşte cu universul" (*Eminescu, poet tragic*). Deşi modelul cosmologic adoptiv al unei epoci artistice sau al unei opere poate fi în dezacord cu „modelul instituit ştiinţific în epoca respectivă", autoarea consideră că discrepanţa este semnul – intuit artistic – al unor evoluţii viitoare, de paradigmă, întrucît „« sentimentul faţă de lume » (înţeles ca tip de relaţie ontologică) ni se pare a fi nu un factor derivat, ci unul definitoriu în construcţia stilului cultural al unei epoci" (*ibidem*). Succesiunea modelelor cosmologice adoptive în evoluţia accelerată a viziunii eminesciene, de la romantismul înalt la postromantism, permite concretizarea în imaginar poetic a liniilor de forţă ale unei dinamici interne a operei, care caută să răspundă lumii şi să semantizeze lumea, totodată. Decupajul tematic este extrem de fertil pentru analiza unui creator de la finalul romantismului european, şi autoarea subliniază în repetate rînduri această adecvare a metodei la obiect. Mai mult, în deschiderea teoretică pe care o susţine, putem citi prefigurarea interesului Ioanei Em. Petrescu faţă de posibilităţile de a apropia soluţiile artei de discursul ştiinţelor „dure", sub semnul aceleiaşi paradigme, surclasînd ruptura dintre artă şi ştiinţă, pe care ea o vede ca „rană" şi „culpă" a vîrstei moderne – şi asupra căreia va reveni în *Ion Barbu şi poetica postmodernismului*, în *Eminescu şi mutaţiile poeziei româneşti*, ca şi în numeroase studii de mai mici dimensiuni.

Scanned with CamScanner

Identificînd în Eminescu un poet tragic (în fapt, conform titlului iniţial, aceasta era teza principală a cărţii), autoarea se situează explicit pe poziţii polemice faţă de cea mai celebră monografie a operei poetului naţional, cea semnată de G. Călinescu: „ipotezei călinesciene a semicercului ancorat în cosmologie i-am prefera o alta, ontologică, în funcţie de care nucleul operei eminesciene devine sentimentul tragic al existenţei" (*Eminescu, poet tragic*). O altă direcţie a polemicii vizează mult-clamatul schopenhauerianism eminescian, pe care această perspectivă îl redimensionează între premisele filosofice ale unei construcţii poetice originale: „separaţia kantiană între noumen şi fenomen, separaţia schopenhaueriană între lumea ca voinţă şi lumea ca reprezentare sau imaginea hegeliană a naturii ca alteritate a ideii, toate acestea reprezintă pentru Eminescu doar o premisă filosofică ce motivează şi întemeiază un sentiment tragic al existenţei. Identificată cu gîndirea, fiinţa, condamnată la nemurire, este condamnată (în poemele eminesciene de maturitate) să suporte povara existenţei universale, în locul zeului absent, refugiat în nefiinţă" (*ibidem*). Atributelor de „pură contemplativitate" ale geniului schopenhauerian, figurarea eminesciană a eului liric ajunge astfel să le opună o „vocaţie ontologică", aceea care întemeiază şi ţine lumi, prin puterea gîndirii, în fiinţă, instituind o relaţie aparte şi cu divinitatea modern-absentă din propria ei creaţie. Eului (tragic) îi revine, în eternitate, asumarea lucid-tragică a unui destin de cunoaştere suferitoare: triumful eroului liric eminescian primeşte, însă, aici, accentele unei naraţiuni majore a interpretantului. În chiar miezul cărţii, acolo unde acest triumf tragic este explicitat, discursul critic „încurcă" regimul pronominal şi rosteşte, la persoana întîi plural (ocurenţă rarissimă în textele autoarei!), o punere în abis a propriei efigii: „În vidul cosmic, căruia îi dă forma lumii, nemuritorul Hyperion se descoperă prizonier al eternului său monolog, căci comunicarea – ca şi iubirea – e un început de moarte, este prezenţa în noi a celui care nu suntem, a celui străin nouă, a propriei noastre nefiinţe" (*ibidem*). Semnătură discretă a unui subiect interpretant, o asemenea alunecare gramaticală, în chiar momentul ridicării analizei la teorie şi la general, dezvăluie o subiectivitate în act şi obligă la o nuanţare a înţelegerii proiectului exegetic al Ioanei Em. Petrescu, ca proiect destinal (în acelaşi sens trimit şi multe din însemnările din *Jurnal*).

În sfîrşit, imaginarul lingvistic eminescian, conflictul poetului cu limbajul – tentat de transgresarea limitelor comunicării, întru destrucţie – ca a treia axă majoră a exegezei propuse aici, are o încărcătură polemică implicită extraordinară, dacă ne gîndim la toate studiile ce au încetăţenit percepţia lui Eminescu – poet creator şi glorificator al limbii naţionale. Ioana Em. Petrescu reciteşte îndeaproape artele poetice eminesciene, demonstrînd vulnerabilitatea scenariului înalt-romantic pe care critica l-a proiectat asupra viziunii lui despre limbajul poetic. Elemente pe care, în anii ulteriori, ai descoperirii deconstrucţiei şi studiilor lui Paul de Man, autoarea le-ar fi putut identifica drept alegorizarea sensului poetic, prin blocajul dintre ceea ce textele *spun* (referinţa înalt-romantică a viziunii lirice) şi ceea ce ele *fac* (construcţia retorică, obligată, ironică a discursului poetic), o atrag acum prin vibraţia semnificantă nerezolvată dintre imaginarea unei limbi poetice şi subvertirea ei la fiecare „pas" retoric. Poate că atracţia Ioanei Em. Petrescu pentru lecturile retorice şi alegoriile teoreticianului literar Paul De Man se înrădăcinează aici, în bătaia teoretică a unei asemenea interpretări posibile. Ea ne convinge, întorcîndu-ne la textele eminesciene, că „poezia eminesciană nu se naşte (ca cea a lui Heliade) dintr-o exaltare a cuvîntului, ci dintr-o luptă cu limbajul" (*ibidem*), şi că acest fapt corespunde însăşi viziunii poetului despre limbaj: „cu adevărat creatoare sînt, pentru Eminescu, epocile în care limba unui popor nu e încă pe deplin cristalizată, căci poezia nu se serveşte de limbaj, ci se naşte învingîndu-l. Dar, ajungînd

Scanned with CamScanner

să spargă limitele cuvîntului, poezia eminesciană sfîrşeşte în tăcere" (*ibidem*). Grefată pe o neîncredere fundamentală în vorbire, poetica eminesciană nu se poate recunoaşte în utopiile romantice ale imaginării limbii poetice ontogene, în vreme ce gîndirea eminesciană vede natura matematică a „limbajului universal", descoperind „trădarea" limbajului poetic şi dizolvîndu-se în tăcere: tăcerea poetului căruia Odin (în *Odin şi poetul*) îi dă în dar Frumuseţea, tăcerea blasfematorului Sarmis, coborît de zei în marea îngheţată (pe care o va reciti în *Eminescu şi mutaţiile poeziei româneşti*), tăcerea eului din *Odă (în metru antic)* – a cărei analiză încheie studiul şi care reconsideră, metodologic, şansele poeticii istorice a formelor – de fapt, în momentul cînd, istoriceşte, structuralismul critic s-a încheiat. Pentru că, aşa cum spuneam, nu Eminescu, nu *numai* Eminescu este miza principală a cărţii...

Una din axele demonstraţiei din *Eminescu, poet tragic* o constituia aceea a despărţirii de romantism pe care o realizează, în poezia românească, Eminescu; el ancorează, prin creaţia de maturitate, în teritoriile primului modernism şi anticipă astfel soluţiile liricii secolului al XX-lea. Pe această filieră, relaţionarea viziunii poetice eminesciene cu cele patru mari universuri lirice post-eminesciene (Arghezi, Blaga, Barbu, Stănescu) apare ca o etapă firească în construcţia proiectului de ansamblu al Ioanei Em. Petrescu – acela (în fapt) al unei istorii comparate a formelor poeticităţii în literatura română, de la Ion Budai Deleanu pînă în contemporaneitate. Pentru înţelegerea motivaţiilor care au stat la baza cărţii apărute în 1989, *Eminescu şi mutaţiile poeziei româneşti*, este interesant, cred, de menţionat că autoarea a decis structura volumului într-un soi de „autocenzură", manifestată încă din stadiul de proiect al studiului. Intenţia sa era de a scrie o carte despre poetica lui Nichita Stănescu (după ce predase editorului, în 1987, volumul *Ion Barbu şi poetica postmodernismului*, apărut abia postum, în 1993), dar redactorii editurii Dacia, cu care lucra, o avertizau că este prea puţin probabil ca un asemenea titlu să fie aprobat de Consiliul Culturii şi Educaţiei Socialiste, în planul editorial. Nucleul despre Nichita Stănescu devine un capitol într-o carte ce pare a fi despre Eminescu, dar care retrasează – pe axa *vedere/viziune* poetică – istoria despărţirii dialogice de Eminescu a poeziei moderniste româneşti. Ioana Em. Petrescu alege, din nou, soluţia balansului între o perspectivă de poetică istorică, „de serie mare" (de fapt, avem de-a face cu o istorie a poeziei româneşti, urmărită pe traseele cîtorva nuclee generative), respectiv o lectură apropiată a unor secvenţe recurente, decupate cu lama fină a unei „*coupe sémiotique*" exemplare. Secvenţele privesc, în opera fiecărui poet adus în discuţie, temele cunoaşterii prin vedere şi/sau prin viziune pentru care „ochiul" ar putea constitui termenul proxim al tuturor construcţiilor alegorice. Puţine pagini ale exegezei eminesciene mai reuşesc să transmită intensitatea experienţei interpretante aşa cum o face, aici, capitolul dedicat *Orbirii lui Orfeu* – fără îndoială, o capodoperă critică, în care nivelul tematic, al imaginarului, este readus în matca lecturii retorice pentru a da concreteţe semanticii ontologice.

Dar volumul mai reuneşte frumuseţi subtile de carte-manuscris medieval (fapt vizibil şi în titlurile capitolelor) şi accentuate straturi dialogice, intertextuale. Aşa sunt, de pildă, secvenţele în care autoarea îşi pune în pagină preocupările pentru deconstrucţie, ca în analiza la *Cu gîndiri şi cu imagini*, unde, „în termenii lui Derrida", scrierea e citită ca „devenire absenţă a subiectului, ca raport al subiectului cu propria-i moarte..." – pentru că nu moda derrideeană (în anii 80, la începuturile sale) o interesa pe Ioana Em. Petrescu, ci redefinirea categoriei subiectului propusă de textele fondatoare ale deconstrucţiei, ca întoarcere „în spirală" la un model gnoseologic anterior pozitivismului modernităţii. Mai accentuat decît o făcuse în volumul precedent despre Eminescu (atunci cînd discutase transferul categoriei de

Scanned with CamScanner

model cosmologic în literatură), dar într-o linie de reflecţie teoretică deschisă în *Configuraţii* (din 1981) şi consolidată în monografia consacrată lui Ion Barbu (ceea ce nu puteau şti cititorii din 1989 ai volumului *Eminescu şi mutaţiile poeziei româneşti*), Ioana Em. Petrescu caută să construiască punţi mai trainice decît simplele analogii ale *Zeitgeistului* între paradigma ştiinţelor „dure" şi imaginarul literaturii, într-o viziune deosebit de temerară de istorie a mentalităţilor. Probabil, aici se află una din cele mai importante explicaţii ale reţinerii de fond cu care a fost întîmpinat volumul la apariţie (sau pentru care *Ion Barbu...* a aşteptat atît de mult să fie publicat, chiar şi dincoace de marginea lui 1989): critica literară românească, frumoasă şi artistă, a manifestat întotdeauna o mefienţă aparte faţă de referinţele la ştiinţele exacte sau – mai generic – la cele percepute într-un orizont superficial drept „non-umaniste". Ioana Em. Petrescu arată cum modificarea paradigmei ştiinţifice a ultimului modernism este precedată de constituirea unui nou concept de poeticitate, „prin mutaţiile pe care le aduc operele lui Ion Barbu şi Nichita Stănescu în raport cu universul eminescian, considerat ca etalon al poeticităţii". Microlecturile textelor poetice îi furnizează argumente pentru a schiţa naşterea unei noi viziuni ontologice, unde „privilegiată e totalitatea şi nu entităţile, ce şi-au pierdut stabilitatea şi statutul independent", care „antrenează, odată cu recunoaşterea ideii de cunoaştere participativă, şi un nou concept de poeticitate, marcat de caracterul nonantropocentric şi transindividual al noii episteme, un concept ce reactivează nu doar metaforic, ci şi structural, privilegiile *gustului* faţă de *văz*, ale *gurii* faţă de *ochi*", văzute ca „două moduri diferite de punere în relaţie a fiinţei cu lumea. Altfel spus, epistema secolului al XX-lea „instituie un univers dominat de principiul identităţii, în care poziţia subiectului nu mai e de spectator, ci de *observator-participator*, reactivînd astfel, cu argumente diferite [...] relaţia eu-lume, specifică gîndirii mitice".

Dar *Eminescu şi mutaţiile poeziei româneşti* nu este numai cartea despărţirii mereu dialogice de Eminescu a poeziei veacului XX, ci şi istoria unui traseu personal al exegetei, care îşi încheie excursul cel mai pasional, respectiv secvenţa dedicată lui Nichita Stănescu, revenind la Eminescu prin intermediul intertextului (citatul, parafraza, dar şi ceea ce va analiza, ulterior, în teoriile deconstructiviste, drept *„grefă textuală"* – în treacăt fie zis, un alt concept inovator care trece neobservat de cititorii cărţii...). Ca şi cum, înainte de a trece pragul epistemologic, re-asumarea modelului eminescian ar însemna împlinirea unui rit ce evită ruptura, „fanta" stănesciană, evită înstrăinarea discursului comentator de sine.

Nu putem decît presupune, pe baza fragmentelor redactate ca articole despre proza lui Eminescu (şi reunite de noi în volumul *Studii de literatură română şi comparată*, 2005), care ar fi fost proiectele următoare, de eminescologie, ale Ioanei Em. Petrescu. Ediţia noastră din 2009[1] restituie în schimb, în ultima sa parte, asumînd repetitivitatea unor idei sau chiar a unor secvenţe analitice, un alt fel de texte ale Ioanei Em. Petrescu. Este vorba, în primul rînd, despre *Cursul Eminescu*, care reprezintă, pentru generaţiile de studenţi ai anilor 80, de la facultatea clujeană de filologie (cum se numea pe atunci) unul din „textele" de căpătîi ale formării lor intelectuale. A fost conceput iniţial ca seminarii la cursul ţinut – în anii 70 – de profesorul Gavril Scridon, căruia Ioana Em. Petrescu i-a fost asistentă (pentru seriile din care fac parte nume astăzi celebre ale criticii noastre literare, precum Al. Cistele-

[1]Ioana Em. Petrescu, *Studii eminesciene*, cuvînt înainte de Ioana Bot, ediţie îngrijită, note şi bibliografie de Ioana Bot şi Adrian Tudurachi, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2009. Toate citatele din scrierile autoarei trimit la această ediţie.

Scanned with CamScanner

can, Ştefan Borbély sau Ion Simuţ). Dar, foarte repede, profesorul Scridon (universitar de şcoală veche şi de o admirabilă probitate profesională) şi-a dat seama că tînăra lui asistentă îl întrecea şi a făcut un gest unic în istoria Universităţii clujene: şi-a cedat cursul, marele curs despre poetul naţional, unei tinere specialiste, în al cărei har credea mai presus de orice. Ioana Em. Petrescu devine titulara cursului din 1981 şi pînă în momentul morţii sale. *Cursul Eminescu* este mai mult decît un „text" (de unde, ghilimelele ezitante pe care i le pun de cîte ori mă refer la el), el a construit contextul unei formări spirituale de care eu însămi am avut parte, şi care a fost pentru mulţi „şcoala" decisivă în a-şi găsi propria vocaţie. Mulţi îl invocă pentru a vorbi despre „şcoala clujeană de eminescologie a Ioanei Em. Petrescu", fără ca el să existe, cuprins între coperţile unei cărţi de către autoarea lui, oferindu-se astfel ca obiect unei analize critice. Deşi restituirile fragmentelor redactate de autoare, pe care le putem face în prezenta ediţie, sunt, uneori, spectaculoase prin intensitatea ideilor şi viziunea de ansamblu, prea puţin din acest curs a rămas în manuscrise. Fără îndoială că mult din substanţa sa ideatică a fost reluat în cărţile şi studiile antume: totuşi, strîns în spaţiul unui eseu ori topit în structura unei cărţi, „textul" acesta îşi pierdea – pentru cei ce avuseseră norocul de a-l „trăi" – tocmai inefabilul trăirii.

Aşadar, „pierdut" în forma sa originară (căci autoarea refuza să-l scrie, pentru a-l putea modifica mereu, folosindu-se de spaţiul lui ca de un „poligon de încercare" a ideilor pentru viitoarele studii), sortit unor reconstituiri aproximative (pornind de la fragmentele rămase şi de la notiţele studenţilor), acesta este, totuşi, „textul" în care se află una din explicaţiile esenţiale ale şcolii universitare create de Ioana Em. Petrescu. Studenţii îl numeau „Cursul Eminescu", deşi numele său în monoliticele programe ale învăţămîntului universitar românesc din epocă era „Istoria literaturii române. Perioada marilor clasici. Partea întîi". Structura lui înţelegea să continue, tacit, o tradiţie instituită de D. Popovici, in perioada interbelică, la Catedra clujeană de literatură română: aceea ca în programa de studii să existe un curs monografic consacrat operei lui Eminescu, *precedat de unul despre istoria critică a receptării poetului naţional. Cursul Eminescu* se modifica de la un an la altul şi, adesea, profesoara dădea glas, acolo, întrebărilor pe care i le suscita opera eminesciană în momentul respectiv sau indica explicit deschiderile şi continuările posibile ale cercetării, tăind pîrtii în hăţişul unei bibliografii altminteri extrem de stufoase şi de autotelice, cum este aceea a „eminescologiei". Studenţii se vedeau martori ai construirii interpretării pe care, eventual, aveau să o regăsească ulterior, în paginile unui studiu publicat. Dar spaţiul lui educa, programatic, peste generaţii, şi o solidaritate de grup, pe care viaţa noastră literară actuală o mai poate „citi", discretă, mai presus de baricadele sale spectaculoase. Prelegerea era dublată de comentarii, de discuţii, de ironii, de gesturi mărunte, ce alcătuiau un moment de graţie; era o experienţă iniţiatică, pe care fiecare din foştii studenţi o va povesti, însă, doar fragmentar, salvînd de la uitare partea ce i-a fost dat să o trăiască.

Într-un atare context, receptarea studiilor Ioanei Em Petrescu despre opera eminesciană este un capitol interesant pentru cine ar dori să reconstituie contextul vieţii noastre literare în deceniile 8-9 ale veacului trecut, să înţeleagă habitudinile orizontului de lectură al „specialiştilor". La o repede privire, azi, putem spune că *Eminescu, poet tragic* (îndeosebi), respectiv *Eminescu şi mutaţiile poeziei româneşti* au intrat în circuitul canonic în aproximativ unul-două decenii de la prima publicare, figurînd astăzi între referinţele manualelor şi auxiliarelor didactice. Cum au fost primite la apariţie? Eufemistic spus, *cu prudenţă*; aţi văzut de ce cronici a avut parte.

Scanned with CamScanner

Paginile din *Jurnalul* autoarei (editat de Rozalia Borcilă şi Elena Neagoe, la Editura Paralela 45, în 2004) sunt grăitoare pentru frustrările celei care s-ar fi dorit citită fără prejudecata „prieteniei", dar şi fără poncifele unei critici leneşe, căci artiste, înainte de toate.

După treizeci de ani de la apariţia primului volum, am putea spune că istoria a aşezat lucrurile în făgaşul lor normal, şi că apropierea tot mai accentuată a studiilor literare de istoria mentalităţilor a determinat o acceptare mai uşoară a ceea ce, atunci, reprezentau poziţii de mare noutate şi de curaj teoretic. *Prea* uşoară, aş spune. Pentru că, intrate în referinţele obligate ale unor bune bibliografii şcolare, auxiliare didactice şi studii academice, integrate aşadar unei vulgate (reductive, ca toate vulgatele), ideile Ioanei Em. Petrescu tind să îşi piardă „semnătura" – şi ascuţimea săgeţilor teoretice, totodată. Că ele aparţineau unei anumite vîrste a criticii şi teoriei literare, o dovedeşte, de pildă, înrudirea de viziune a lui *Eminescu, poet tragic* (din 1978), cu *Perspectivele eminesciene* ale lui Dan C. Mihăilescu (scrisă între 1978 şi 1980 şi publicată în 1982, pe filiera aceloraşi lecturi din eminescologia clasică...).

Dar, în anii din urmă, asistăm la o anume „folclorizare" a ideilor, în sensul utilizării şi aproprierii lor fără vreo – deontologic necesară, totuşi – referinţă critică. Voi da un singur exemplu, aici: este vorba despre recent reeditatul volum al lui Mihai Cimpoi (autor, altminteri, şi al articolului despre Eminescu din *Dicţionarul General al Literaturii Române*, în colaborare cu Eugen Simion) *Esenţa fiinţei. (Mi)teme şi simboluri existenţiale eminesciene* (Iaşi, Princeps Edit, 2007 – ed. I, Chişinău, 2003), a cărui teză – oferită ca nouă şi originală – este aceea că ...Eminescu ar fi un poet tragic. Mai puţin rafinată, demonstrarea ei repovesteşte încîlcind sursa nerostită *în legătură cu teza*, dar citată pentru elemente de detaliu, incidentale. Uitarea referinţei originale a ideii exegetice se împleteşte cu o citare nesemnificativă, pentru alte detalii secundare, a cărţii Ioanei Em. Petrescu. Insuficient, de fapt, pentru o minimă etică a dialogului critic, dar suficient pentru a linişti eventualele scrupule ale autorului – şi ale unei critici literare îndeobşte neatentă la identificarea corectă a surselor sale. ...Şi exemplele ar putea continua. Eminescologia contemporană e un spaţiu cu precădere generos faţă de asemenea tipuri de „specialişti".

Un capitol aparte îl reprezintă receptarea critică a eminescologiei Ioanei Em. Petrescu în lexicografia românească de specialitate. Mă voi referi în încheiere la două dicţionare. Cel dintîi şi cel mai important este *Dicţionarul General al Literaturii Române*, apărut sub coordonarea acad. Eug. Simion, unde articolul despre Ioana Em. Petrescu este semnat de Monica Spiridon şi Andrei Terian (vol. P-R, Buc., f.a.). Este vorba despre o pagină, faţă-verso, de text (ceea ce reprezintă o proporţie justă, comparativ, în ansamblul dicţionarului). Articolul oferă o perspectivă sintetică, încercînd depăşirea prejudecăţilor ilustrate anterior, cînd este vorba despre judecata de valoare: „din foişorul de observaţie Eminescu, P. proiectează devenirea poeziei româneşti de la paşoptişti la Nichita Stănescu într-un plan unic de interpretare: cel definit de relaţia dintre eul poetic, lume şi text. Autoarea nu se plasează la nivelul poeziei ci la acela al poeticului şi al criteriilor sale labile de identificare..." etc. Dar, pentru „eminescologul" Ioana Em. Petrescu, la fel de important poate fi considerat şi un *Mihai Eminescu. Dicţionar enciclopedic*, semnat de Mihai Cimpoi, un (cum s-a văzut) *foarte* bun cunoscător al scrierilor sale[1]. Autoarea are parte de un articol de 6 rînduri (cu biblio-

[1]Dicţionarul a apărut la Chişinău, la Ed. Gunivas, cu sprijinul ICR Bucureşti, în 2013; după ştiinţa noastră, nu a intrat în nici o reţea românească de librării. Mulţumim pe această cale colegilor moldoveni care ne-au ajutat să îl procurăm.

Scanned with CamScanner

grafie cu tot), (cît Matei Călinescu sau Petru Creţia, ceea ce este, în principiu, acceptabil). Prin comparaţie, Adam Puslojic (poet român din Iugoslavia, care a scris poezii despre Eminescu) are parte de 26 de rînduri (adică, de 2/3 din pagina de carte), Tudor Vianu de o pagină întreagă, dar Titu Maiorescu – de o coloană întreagă (cît Eugen Simion), în vreme ce Mihai Cimpoi, scriind despre sine ca eminescolog, ocupă o coloană şi jumătate din pagină (cît Perpessicius sau Elena Loghinovschi, traducătoarea şi comentatoarea relaţiei lui Eminescu cu literatura rusă). Din *Dicţionar* lipsesc, pe de altă parte, nume prestigioase ale domeniului, precum Eugen Lovinescu, Ilina Gregori sau Dan C. Mihăilescu. Însă, cum citarea e cea mai bună dovadă, iată, în cele ce urmează, întreg articolul despre Ioana Em. Petrescu: „Petrescu, Ioana Em. Fiica lui D. Popovici. Studii universitare la Cluj. Autoarea unor studii substanţiale despre Eminescu: *Eminescu. Modele cosmologice (1978), Eminescu şi mutaţiile poeziei româneşti (1989)*, Cursul Eminescu (1991)." Nici o referire la conţinutul studiilor, nici o judecată de valoare. Alteori, *Dicţionarul* nu este, totuşi, rezervat în aprecieri elogioase la adresa eminescologilor. Iată ce se scrie despre activitatea de eminescolog a lui Ghe Baoqan, „traducător şi cercetător literar. Editează revista „Literatura şi cultura sovietică". După 1949, anul proclamării Republicii Populare Chineze, este consilier la Ambasada RPC la Moscova */urmează o lungă listă a demnităţilor diplomatice ocupate de Baoqan în URSS/* ...A tradus un volum de poezii eminesciene. A pregătit volume antologice din opera poetică a lui Puşkin şi Maiakovski, şi din creaţia unor scriitori din fosta URSS, contribuind astfel la intensificarea schimburilor culturale dintre China şi străinătate". Elocvent ca „orientare eminescologică", dar lipsit de transparenţă în privinţa criteriilor de selecţie şi a judecăţilor sale implicite, *Dicţionarul* lui Mihai Cimpoi poate eventual susţine că îşi compensează eliptismul ocazional, prin aceea că volumele Ioanei Em. Petrescu se află referenţiate la *Bibliografia* lui generală (cu alte coordonate editoriale decît cele din textul cărţii...), dar ale lui Ghe Baoqan – nu. Slabă consolare, cînd este vorba despre un potenţial/presupus instrument de lucru al eminescologiei actuale...

În încheiere, şi pentru că obiectul eminescologiei însuşi ne situează într-un teritoriu tematic extrem de agitat şi de contestat în ultimele decenii (postcomuniste, cărora Ioana Em. Petrescu însăşi nu a mai apucat să le vadă valurile şi nisipurile mişcătoare), o ultimă subliniere pe care doresc să o fac se referă la atitudinea autoarei faţă de opera lui Eminescu, înţeleasă ca vîrf al canonului literaturii române. Nici o clipă, comentariile ei nu alunecă în encomiastica gratuită a creatorilor de statui. Stilistica exegezei sforăitoare şi excesiv retorice îi este străină – şi se vede sancţionată, uneori, cu maliţie. Aproprierea operei eminesciene – ca tip de relaţie interpretantă – este întotdeauna „păzită" de excese, prin exhibarea gestului exegetic. Aşa se întîmplă cînd, la capătul reconstituirii istoriei revoltei eminesciene împotriva limbajului, Ioana Em. Petrescu face să coincidă temele operei care alunecă în incoerenţă cu obsesiile creatorului, *persona* alunecînd în boală. Sunt fragmente antologice din *Eminescu, poet tragic*, în care criticul schimbă regimul pronominal al propriului discurs, trecînd la o persoană întîi plural (deloc generică); ea asumă şi mărturiseşte resorturile intime ale unei afinităţi elective, scriind: „Avem oare dreptul să alegem, aşa cum fiecare dintre noi o face – fie şi inconştient – superbul portret eminescian de tinereţe, portretul vienez, cel al unui nespus de pur şi de frumos exemplar uman sortit să suporte, zece ani mai tîrziu, nebunia care îi tulbură privirile limpezi, durerea peste care trece, în nebunie, euforic? Evident, dreptul acesta [...] ne este dat ca dreaptă moştenire a lui, a celui crucificat în gînd, în trup şi în limbă, a celui care s-a retras în nebunie atunci cînd a devenit insuportabilă povara

Scanned with CamScanner

gîndului menit să susţină lumile în fiinţă...". La cealaltă extremă a gestului axiologic, păstrarea lui Eminescu în vîrful canonului modernităţii noastre literare se face în numele unei definiri categoriale a poetului: „Eminescu rămîne dimensiunea fundamentală a culturii române, dimensiunea în raport cu care ne redefinim, în fiecare nouă vîrstă a spiritualităţii noastre. N-a existat în ultimul veac nici o mutaţie culturală esenţială care să nu fi creat, obligatoriu, un nou Eminescu", declara ea într-un interviu din 1990[1]. O asemenea perspectivă poate metaboliza şi fenomenele contestatare, şi excesele identitare ale ultimei perioade, ca semne ale unei crize de creştere pentru care Eminescu rămîne, chiar şi împotriva voinţei celor implicaţi, referinţa esenţială.

Deşi consacrate de uzajul şcolar, ca şi bibliografia domeniului, din ultimele decenii, şi aceasta datorită în primul rînd foştilor ei studenţi, deveniţi profesori de română, autori de programe şi manuale şcolare, de auxiliare didactice pentru predarea literaturii române, volumele Ioanei Em. Petrescu sunt, din fericire, departe de a se fi monumentalizat într-o încremenire rece: interogaţiile lor, multiplele relaţii pe care le stabilesc atît cu ansamblul istoriei literaturii române, cît şi cu teme teoretice majore ale criticii europene poststructuraliste, toate acestea fac din ele o lectură incitantă şi actuală. Iar locul lor în istoria ideilor literare româneşti contemporane rămîne de cartografiat. Speranţa noastră este că ediţiile îngrijite de noi în seria apărută la Editura Casa Cărţii de Ştiinţă vor contribui şi la realizarea acestei cartografii.

(Fragmente din acest text aparţin Cuvîntului înainte *al ediţiei* Ioana Em. Petrescu, Studii eminesciene, cuvînt înainte *de Ioana Bot, ediţie îngrijită, note şi bibliografie de Ioana Bot şi Adrian Tudurachi, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2009)*

Ioana Bot este profesor univ. dr. de literatură română la Universitatea *Babeş-Bolyai,* istoric literar, traducător şi editor. Coordonează studierea, digitalizarea şi editarea arhivei „Ioana şi Liviu Petrescu", deţinută de Biblioteca Judeţeană „O. Goga" din Cluj, în cadrul unui proiect de colaborare al Facultăţii de Litere cu această instituţie. Aici, ea se ocupă şi de ediţia integrală a scrierilor Ioanei Em. Petrescu (începută, sub coordonarea sa, în 2005). Ultima carte publicată: *Eminescu explicat fratelui meu,* Bucureşti, Art, 2012.

[1] „Echinox", nr. 1-2/1990.

Scanned with CamScanner

IOANA EM. PETRESCU ŞI REVERSUL EPISTOLAR AL CREAŢIEI

Mirela Tomoiagă
Liceul Teoretic *Nicolae Bălcescu*, Cluj

Corespondenţa intimă a Ioanei Em. Petrescu este expresia unui prolific exerciţiu literar şi metaliterar. Scrisoarea nu este doar un document al epocii, ci şi o anticameră a creaţiei. Ca formă, scrisoarea nu mai aparţine doar de un stil funcţional, ci ea adăposteşte alte forme ale literaturii, fiind astfel, în permanenţă, un discurs dublu. ***Cuvinte-cheie**: corespondenţă, discurs intim, formă literară.*

Ioana Em. Petrescu and the creative transfer in letter writing. The intimate correspondence of Ioana Em. Petrescu reveals an extremely prolific literary and meta-literary material. The letter are not only a veritable document of that time, but also contains full pages of waiting-room for creation. The letter, as a form, loses its functional restrictions and gradually harbors another form, a literary one, so that the poetical message inserts itself in what seems to be an informative message, becoming a permanent double speech.
***Keywords**: correspondence, intimate speech, literary form.*

Nevoia de a readuce în discuţie numele şi statutul Ioanei Petrescu apare de curând şi datorită reacţiilor „la cald" ce au avut loc după publicarea postumă a ediţiei critice de corespondenţă. Am putut sesiza în micile articole scrise pe această temă, în recenzii şi cronici, o reticenţă, o oarecare ostilitate şi o foarte puţină încredere în poetica acestei corespondenţe. Or, în calitate de editor, am simţit o dată în plus nevoia de a retrasa o diferenţă netă între un astfel de nivel primar de receptare (da, înţeleasă aşa, corespondenţa intimă poate fi asociată privitului pe gaura cheii!) şi ceea ce urmărea de fapt restituirea filologică: repunerea în valoare a doi oameni de Litere, scrisorile demonstrând, pe de o parte, necontenite exerciţii de lectură şi de scriere, un preţios laborator de creaţie, iar pe de altă parte, un important document de epocă, ce radiografiază ieşirile în străinătate a doi intelectuali din România comunistă şi surprind mirajul călătoriei în comparaţia dintre ce este „acasă" şi ce se află „în afară".

Aşadar, intenţiile editoriale au fost cu totul altele: nu senzaţionalul, nu ineditul curiozităţii, nu cuplul în sine, nu bârfa academică ş.a.m.d.; efortul editorial nu a vizat nici o clipă un interes comercial, ci doar unul pur ştiinţific; atitudinea în faţa restituirii a fost, ea însăşi, corectă: s-au reprodus integral manuscrisele, fără trunchieri părtinitoare (ca în cazul *Jurnalului* Ioanei Em. Petrescu, de pildă), punându-se în evidenţă trăsătura esenţială a scrisorilor – literaritatea. Astfel, scrisorile intime adăpostesc texte literare şi de frontieră (poezii, fragmente de roman, cronici), devin un jurnal intelectual al epocii epistolierilor, în care aceştia înregistrează ce citesc, ce scriu, ce reviste cumpără, la ce manifestări ştiinţifice participă, scrisul fiind pentru ei un act de cunoaştere şi de autocunoaştere. Scrisoarea intimă nu este, în acest sens, doar un text hibrid (de dragoste, despre creaţie, psihologic, social), dar şi un text total, pentru că ea conţine atât o temă în sine, cât şi reflecţia asupra ei. Prin urmare, corpusul în discuţie demonstrează că scrisoarea adăposteşte convenţiile *literare* ale intimităţii (să ne reamintim, de altfel, că literatura în general înseamnă sentiment, subiectivitate), ea fiind o formă, un pretext, un surogat pentru literatură. Din punctul meu de vedere, abia când vom înţelege acest aspect, vom ajunge să citim *filologic* textele; altfel, vom rămâne simpli amatori ai senzaţionalului şi vom fi dezamăgiţi că această ediţie nu ne satistace astfel de curiozităţi.

Scanned with CamScanner

Înscriindu-se într-o perspectivă literaturizantă, scrisoarea este ea însăşi un spaţiu literar, de probă, de exerciţiu pentru literatură (a se reciti, de pildă, scrisoarea ce conţine poemele *Jurnal* şi *Post scriptum la Infernul discutabil*, din scrisoarea [158], datată 15.IV.1967), dar şi o metacreaţie, un text critic şi autocritic, un exerciţiu de hermeneutică literară; totodată, scrisorile Ioanei Petrescu se supun unei exegeze stilistice, unei critici genetice, indicând receptarea estetică a vremii: ele disemnează nume de autori, titluri, opinii critice etc.

Într-o banală scrisoare a lui Liviu Petrescu, spre a nu da decât un singur exemplu, întâlnim portretul inedit al Ioanei Petrescu, surprinsă la masa de scris: „ştiu că totdeauna aveai nevoie să întinzi peste tot plicuri cu fişe, caiete...". Prezenţa fişelor, dispuse în plicuri, a caietelor, a unei anumite risipe de spaţiu atrag atenţia asupra cercetătorului care scrie folosind un material preexistent, care scrie re-citind şi re-structurând un astfel de material. Aşadar, primul contur de istoric şi critic literar al Ioanei Petrescu îl întâlnim în scrisori, deci scrisoarea intimă poate juca un rol documentar deosebit de important, pe care un filolog nu ar trebui să-l piardă din vedere.

Textele epistolare intime ale Ioanei Petrescu au o dublă cheie de lectură: ele vorbesc, pe de o parte, explicit, despre poietica scriiturii, despre procesul în sine de construire a textului, despre un miraj al operei, o căutare a unei cariere literare; pe de altă parte, ele sunt expresia unei poetici intrinseci, a unei literaturi care îi scapă epistolierei, de care ea însăşi nu este conştientă. Ambele perspective nuanţează şi definesc rolul covârşitor pe care îl deţine corespondenţa în completarea portretului filologic al omului Ioana Em. Petrescu..

În final, dacă mă situez, încă o dată, departe de lectura simplistă a amatorului de „intimităţi", dacă „intimizez" cu adevărat actul lecturii acestei corespondenţe, înţeleg că el îmi este necesar pentru aprofundarea studiilor critice semnate tot de Ioana Petrescu, înţeleg să pătrund într-un mod de gândire şi de a fi prin scris şi de aceea cred, asemeni Irinei Mavrodin, că „a-ţi lua riscul de a tipări o carte înseamnă a-ţi lua riscul de a o iubi înaintea oricărui alt cititor, de a o iubi mai bine, poate, şi mai eficient, în orice caz, decât propriul ei autor".

DE CE AVEM NEVOIE DE LECTURILE IOANEI EM. PETRESCU

Adrian Tudurachi

De-a lungul unei cariere de trei decenii, Ioana Em Petrescu s-a dedicat aproape integral lecturii clasicilor (I. Budai-Deleanu, Eminescu, Barbu, Nichita Stănescu etc.). Ceea ce ne propunem e o reflectie în marginea acestui efort de interpretare a textelor esenţiale ale literaturii române din perspectiva provocărilor contemporane ale studiilor literare: în ce fel şi în ce cadru se pot comunica în prezent asemenea lecturi aprofundate ale unor opere canonice? ***Cuvinte-cheie**: critica literară românească din anii '80, Ioana Em. Petrescu, lectura scriitorilor clasici, criza studiilor literare, predarea canonului literar în şcoală.*

Pourquoi lire aujourd'hui les interprétations de auteurs classiques? Dans une carrière qui s'étend sur trois décennies, Ioana Em. Petrescu (1941-1990) s'est préoccupée presqu'intégralement de la lecture des « classiques » (I. Budai-Deleanu, Eminescu, Barbu, Nichita Stănescu etc.). Ce que nous proposons est une réflexion sur cet effort d'interprétation des textes essentiels de la littérature roumaine et sur sa valeur dans le contexte actuel de remise en question des études littéraires : comment peut-on encore communiquer de telles

Scanned with CamScanner

lectures approfondies du «canon» ? **Mots-clés:** *la critique littéraire roumaine des années '80, Ioana Em. Petrescu, lecture des écrivains classiques, crise des études littéraires, la enseignements du canon littéraire à l'école.*

Există un text din 1985, intitulat *Mutaţiile conceptului de critică*[1], în care Ioana Em. Petrescu vorbeşte despre generaţia afirmată după anii '60. Cei pe care îi menţionează sunt critici care au debutat în atmosfera de liberalizare din deceniul şapte (Nicolae Manolescu, Valeriu Cristea, Marin Mincu, Eugen Simion, Mircea Martin, Mircea Iorgulescu, Liviu Petrescu, Dana Dumitriu, Eugen Negrici etc.), critici mai vechi care au găsit în noile condiţii politice ocazia unei relansări a carierei (Edgar Papu, Ion Vlad), sau critici tineri care s-au format în atmosfera de emulaţie de la sfârşitul anilor '70 (Al. Cistelecan, Th. Codreanu). Momentul în care Ioana Em. Petrescu făcea aceast bilanţ nu era întâmplător. La mijlocul anilor '80, principalii reprezentanţi ai generaţiei trecuseră de patruzeci de ani, scriseseră deja marile cărţi, fuseseră recunoscuţi ca autorităţi – era o poveste „de succes" a literaturii române. Interesant e că în centrul acestei reinvenţii reuşite a culturii critice nu stă nici critica actualităţii, nici importul de metodologie atât de important după 1960, ci „reconsiderarea clasicilor". Ioana Em. Petrescu face portretul unei generaţii care nu numai că a scris enorm despre scriitorii canonici ai modernităţii româneşti, ci, mai mult, s-a legitimat prin asemenea gesturi. Cei mai autoritari critici ai momentului au cel puţin o monografie închinată unui autor clasic: Eugen Simion despre E. Lovinescu, Nicolae Manolescu despre Sadoveanu. Ioana Em. Petrescu subliniază chiar revenirea gustului pentru istorie literară. Reîntoarcerea spre clasici e valabilă şi în acest sens, mai special, al interesului pentru scriitorii vechi. Exemplele pe care le dă sunt lămuritoare: Mircea Martin (Fundoianu), Dana Dumitriu (C.A. Rosetti), Valeriu Cristea (Ion Neculce), Mircea Iorgulescu (Dinicu Golescu).

E aici, în mod evident, şi un reflex autobiografic. Ioana Em. Petrescu, care debutase cu o teză despre Ion Budai-Deleanu, e la rândul ei ataşată de temele canonice; într-un fel, în această reconstituire a generaţiei critice postbelice, îşi transcrie propria „poetică". Dacă îi parcurgem bibliografia vedem că marile studii le-a dedicat lui Heliade-Rădulescu, Eminescu, Barbu, Nichita Stănescu. Şi intervenţiile de mică întindere au fost orientate în aceeaşi direcţie: Aron Pumnul, Lucian Blaga, Şcoala Ardeleană. Pentru Ioana Em. Petrescu lectura clasicilor e modalitatea principală a activităţii critice, locul în care poate fi discutat tot ceea ce ţine de literatură. Dacă şi-a construit întreaga carieră în jurul autorilor vechi, a făcut-o nu ca istoric literar pozitivist, ci cu convingerea că toate problemele teoretice sau estetice relevante pentru domeniul literar pot fi abordate astfel. Ioana Em. Petrescu elabora postura unui istoric care în acelaşi timp era şi critic, şi teoretician: „A vorbi despre un critic literar pur în opoziţie cu un istoric literar pur, sau cu un teoretician pur – avea să noteze în articolul despre „mutaţiile" criticii – devine din ce în ce mai dificil".

Ca să înţelegem mai bine cum funcţiona acest tip de legitimare a lecturilor clasice: „reconsiderarea clasicilor" denumea atât practica de lectură aplicată operelor, cât şi justificarea ei. Ea însemna pe de-o parte recitire, revenire atentă pe text, analiză de detaliu, reinterpretare. De cealaltă parte, posibilitatea însăşi a acestei reveniri, faptul că opera nu se consuma într-o primă parcurgere şi că susţinea un număr indefinit de relecturi, ilustra polisemi, productivitatea semantică a textului şi implicit valoarea sa ca literatură. Relectura şi valoarea

[1] *Studii de literatură română şi comparată*, ediţie îngrijită de Ioana Bot şi Adrian Tudurachi, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005, pp. 146-148.

Scanned with CamScanner

estetică se justificau în buclă: citeşti de mai multe ori un text pentru că e valoros, şi un text e valoros pentru că permite infinite recitiri. Ca şi cum operele canonice ar avea o esenţă diferită de a altor texte, prin care generează şi suportă un număr indefinit de lecturi; ca şi cum sensul lor ar avea o proprietate particulară prin care ar fi neîncetat productiv. De aceea, de pildă, în acea generaţie despre care vorbeşte Ioana Em. Petrescu, au fost posibile mai multe monografii care articulau interpretări concurente ale aceloraşi texte. A existat un Blaga al lui Ion Pop, unul al lui V. Fanache, unul al Eugen Todoran etc.

Din punctul nostru de vedere această înţelegere a literaturii e depăşită. Să ne gândim numai la felul în care se justifică abordarea unui autor canonic în prezent. Dacă a beneficiat de o lectură recentă, singura posibilitate de a scrie despre el e prin descoperirea unui corpus de texte inedit, mai puţin cunoscut sau încă neinterpretat. Poţi citi scrisorile lui Caragiale, aşa cum a făcut-o Dan C. Mihăilescu, nu comediile lui. Sau, şi mai simplu, nu mai citeşti deloc opera lui Şt. Aug. Doinaş sau G. Călinescu, ci doar dosarele lor de la Securitate, cum face George Neagoe. Lectura ca reinterpretare nu mai e legitimă. Nu din cauza microlecturii, nici a celorlalte practici de aprofundare a operei. De altfel, toate strategiile de apropiere de text pe care le exploata critica literară în anii '70 sunt în continuare folosite în alte domenii: în hermeneutica discursului politic e posibilă şi lectura atentă, şi analiza retorică (sublinierea dimensiunii figurale a limbajului), şi identificarea straturilor de profunzime ori inconştiente. Ceea ce s-a evaporat a fost dispozitivul de justificări care făcea posibilă aplicarea analitică pe opera clasică – faptul că virtuozitatea reinterpretării era chemată să ateste valoarea textului şi că recitirea clasicilor era legată de probarea relevanţei lor estetice. Această legătură simplă între lectură şi valoare s-a rupt. Un aparat imens de analiză şi de interpretare a frânt un prea-fragil eşafodaj de justificări. Instituţia criticii „clasicilor" s-a prăbuşit, asemeni unui colos cu picioare de lut, sub propria greutate. Cum am putea reintegra lectura clasicilor în practica literaturii? Cum mai putem astăzi să justificăm abordarea atentă şi subtilă a textului dacă polisemia lui nu ne mai uluieşte – dacă acea particularitate productivă a lui nu mai e valoroasă din perspectiva nevoilor noastre? Şi mai departe, cum putem utiliza toate lecturile din clasici existente deja, într-o epocă în care raţiunea lor nu ne mai este evidentă? E un paradox aici: generaţia din care a făcut parte Ioana Em. Petrescu devine subiect de analiză, ca fenomen istoric specific unei faze a culturii noastre literare, şi în proporţie inversă realizările ei sunt excluse din activul comunicării literare. Pe măsură ce devenim conştienţi de mecanismele care le-au produs, suntem tot mai puţin dispuşi să le folosim. O întreagă bibliotecă alcătuită de criticii anilor '60 e evacuată din comentariul literaturii, iese în facultăţi şi din şcoli, devine cu rapiditate arhivă. Ne găsim aşadar într-unul din acele momente în care am câştigat o distanţă – care ne permite să înţelegem şi să clasăm – dar suntem pe cale de a pierde un patrimoniu.

În urmă cu câţiva ani s-a declanşat o polemică în spaţiul francez care a avut în centrul ei tocmai problematizarea operelor canonice[1]. Nicolas Sarkozy, cel care avea să fie preşedintele Franţei, pe atunci doar candidat în cursa electorală, a pus la îndoială într-un interviu utilitatea textelor clasice pentru formarea cadrelor în industrie şi în administraţie. Întrebarea lui a fost foarte simplă: cum ar putea cunoaşterea operelor clasice să îl ajute pe un funcţio-

[1]Pentru principalele poziţii faţă de dezbaterea din Franţa din 2007 se poate consulta dosarul alcătuit de portalul de teorie literară fabula.org : http://www.fabula.org/atelier.php? Pourquoi_les_etudes_litteraires, consultat în 24 ianuarie 2015.

Scanned with CamScanner

nar sau pe un muncitor să fie mai eficient în munca lui? Important e că în dezbaterea care a urmat, critica franceză a apărat lectura clasicilor fără să îi apere şi justificările ei specific literare. Mai exact, a resituat microlecturile, reflecţia adâncită în marginea operelor, dar în raport cu valorile societăţii, nu cu acelea ale literaturii. A fost o tentativă de a reface raportul dintre lectură şi valoare. Criticii francezi au propus o reconsiderare a utilităţii textelor canonice, plecând de la nevoile societăţii, nu de la sistemul intern de legitimări al literaturii. Luând în serios provocarea lansată de Nicolas Sarkozy, ei au încercat să arate că există lucruri pe care numai abordarea instituţională a textelor clasice le poate oferi omului contemporan.

Din această dezbatere reţin trei argumente care mi se par folositoare şi în spaţiul românesc în discuţia despre utilitatea lecturilor din clasici ale generaţiei '70. Mai întâi, sensibilitatea la *natura stratificată a limbajului*. Mai mult decât alte texte, operele clasice invită la adâncirea sensurilor şi prin aceasta, la sesizarea tensiunii, a contradicţiilor şi a intenţiilor multiple – nu întâmplător Mihail Bahtin a făcut din polifonie tema centrală a articulării limbajului uman. Şi e inevitabil ca din lectura aprofundată a unei opere canonice să nu reiasă energia disruptivă a limbajului, potenţialul său instabil, discontinuitatea sa funciară. De ce ar fi folositoare livrarea spre societate a unei asemenea proprietăţi? François Rastier pledează într-o intervenţie recentă[1] pentru o democratizare a atenţiei filologice. Societatea ar trebui să se deprindă şi să asimileze practicile prin care sesizează fondurile multiple ale textelor; chiar dacă astfel va sacrifica rapiditatea comunicării, această dispersie între sensuri şi registre de limbaj va răspunde la multiplicitatea mediilor contemporane. Pentru că în prezent a te exprima ca fiinţă umană nu mai poate fi reprezentat ca un act simplu de vorbire în care un subiect vizează, printr-un singur mediu omogen, numirea unui lucru al lumii. Vorbirea implică tocmai o versatilitate a atenţiei, capacitatea de a face salturi între planuri distincte, mobilitatea extremă, la limita puterii umane de cuprindere a diversităţii: între chat, Twitter şi Facebook funcţia expresivă a omului contemporan e supusă în permanenţă adaptării şi modulării. În acest context capătă sens efortul filologic aplicat operelor clasice: ca ştiinţă a adâncirii şi multiplicării sensurilor nu face decât să îi înarmeze pe indivizi în faţa unei realităţi.

În al doilea rând, e vorba de contactul cu *bogatul corpus de receptare pe care îl presupune orice operă canonică*. În lumea literelor nu există consacrare fără o bibliografie incomensurabilă: un imens univers scriptic, populat cu o mulţime de voci. E un spaţiu de manifestare al autorităţii dar, în acelaşi timp, şi al erorii. Cei care vorbesc despre opere pot greşi, pot fi irelevanţi sau pot chiar minţi. Situarea într-un asemenea orizont dens de opinii e prin natura ei critică, şi aceasta e o calitate preţioasă. Martha Nussbaum[2] spunea că dacă vrem să formăm un cetăţean pentru democraţiile viitorului trebuie în primul rând să îi dezvoltăm capacitatea de a judeca vocile autoritare din spaţiul public. La acest proiect participă operele canonice: experienţa corpusului de receptare al unui text clasic e menită să ne facă mai reticenţi în raport cu figurile autoritare, ne ajută să înţelegem pluralitatea lor şi, mai ales, caracterul lor falibil.

În sfârşit, în al treilea rând, *operele clasice presupun existenţa unui cadru de socializare*. Este probabil prima trăsătură perceptibilă a unui text canonic. Despre marile opere se

[1] *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, PUF, 2013.
[2] *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI siècle*, Flammarion, 2011.

Scanned with CamScanner

învaţă mai întâi în şcoală, în colectivităţi organizate, în cercuri de lectură şi de interpretare. Oamenii se deprind cu ideea capodoperelor doar alături de alţi oameni. Yves Citton[1] numeşte această caracteristică dimensiunea „corporatistă" a lumii literelor: discutând despre opere suntem parte a unei corp social, o comunitate provizorie dar puternică şi mai ales inteligentă – probabil unul dintre cele mai interesante modele de socializare existente în prezent.

E de subliniat aici felul în care sunt privite operele clasice. În acest cadru de dezbatere, „capodoperele" nu sunt definite esenţialist, ca texte cu proprietăţi intrinseci care le scot din seria producţiilor literare şi le conferă relief, ci mai degrabă ca obiecte care au avut parte de o atenţie privilegiată din partea criticii şi a societăţii. Nu trebuie să fim de acord că poezia lui Eminescu e „mare", nu trebuie să presupunem că are în ea un ingredient secret, „genial", care o infuzează în cele mai fine pliuri: însă tratarea ei ca atare produce efecte incontestabile, la nivelul discursului, al comunicării şi al fenomenului social mobilizat în trena literaturii. Clasicitatea e doar un regim diferit de atenţie la text, aşa cum nu privim în acelaşi fel un tablou celebru care se găseşte într-un muzeu, înconjurat de o mulţime de gardieni şi camere de supraveghere, sau o pânză rezemată de taraba unui negustor în talcioc. Ar fi o eroare să susţinem în prezent necesitatea lui Eminescu în şcoli în virtutea „valorii sale estetice" (de fapt, nu e eroare, ci un argument conservator care s-ar reîntoarce la justificările generaţiei de critici despre care vorbea Ioana Em. Petrescu). Când vorbim despre reintegrarea scriitorilor canonici în şcoli sau sălile de cursuri, nu trebuie să vizăm un nume, o listă de autori sau de opere – ci doar o formă a practicii sociale. Nu există clasici strict necesari, fără de care formarea unui om ar fi incompletă. În schimb, există o atenţie singulară la particularităţile limbii, un mod de a ne angaja în dezbatere, o pasiune cu care privim detalii altfel insignifiante. Acestea sunt acţiunile care se pot dovedi preţioase din punct de vedere social. Esenţa discuţiei despre lecturile canonice nu stă în autorii selectaţi, ci în efectul de instituţionalizare pe care îl implică; iar toate caracteristicile benefice ale capodoperelor – şi pledoaria contemporană pentru recuperarea lecturilor clasice – sunt condiţionate de posibilitatea de situa percepţia unui text sau a unui autor în alt cadru decât cel presupus de un text obişnuit. Şi ceea ce demonstrează francezii e că avem nevoie de acest cadru diferit al relaţiei noastre cu lucrurile lumii, de această atenţie, de acest tip de concentrare. Avem nevoie de şansa – pe care orice operă canonică ne-o promite – a unei intimităţi.

În această direcţie trebuie să căutăm utilitatea lecturilor din clasici ale Ioanei Em. Petrescu. Cărţile ei nu sunt importante pentru că ne vorbesc despre Eminescu sau despre Nichita Stănescu. Ci printr-o calitate a discursului critic, printr-o caracteristică a demersului filologic, prin modul specific în care ne conduc spre text. Trebuie să învăţăm să „citim" dimensiunea pragmatică a acestor analize. Să ne uităm de pildă la faptul că Ioana Em. Petrescu are tendinţa de a autonomiza proprietăţile de limbaj pe care le descrie. Prezentând efectul derealizant al metaforei eminesciene (calitatea nereprezentabilă a unui vers precum „braţ molatec ca gândirea unui împărat poet")[2], după ce au făcut-o numeroşi alţi critici (Lovinescu, Vianu), Ioana Em. Petrescu face din ea un procedeu de limbaj. Lucrând pe texte eminesciene, autoarea reuşeşte să livreze o tehnică de manipulare a reprezentării; altfel

[1] *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires*, Amsterdam, 2007.
[2] *Studii eminesciene*, ediţie îngrijită de Ioana Bot şi Adrian Tudurachi, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2009, pp. 220*sqq*.

Scanned with CamScanner

spus, ceea ce era o figură poetică, devine, prin radicalizarea şi aprofundarea analizei, o capacitate a limbajului independentă de textul literar în care a fost observată. Iar acesta e un lucru valoros atunci când prin textele literare încerci să deschizi oamenilor noi posibilităţi de limbaj – şi, inevitabil, de viaţă. Tot aşa, e o calitate lecturilor Ioanei Em. Petrescu ceea ce Ioana Bot numea „folclorizare"[1], adică o circulaţie facilă a ideilor sale critice. În bine şi în rău, ideile ei se pot transmite fără a-i fi citit cărţile. Asta înseamnă desigur că mulţi vor avea tentaţia să le trateze ca un depozit anonim de sugestii interpretative, „împrumutând" prin practici suspecte, înrudite cu plagiatul. Dar „folclorizare" înseamnă şi o virtute rară a unei idei critice de a se lăsa apropriată fără efort, de a trece uşor de la autor la cititor şi de la un interlocutor la celălalt. E un element indispensabil pentru alcătuirea unei comunităţi de interpretare. Ceea ce strânge în jurul unui text şi ceea ce alimentează dezbaterea sunt tocmai ideile care pot fi împărtăşite: ideile orfane, care se pot desprinde de autor şi pot fi apropriate de fiecare dintre cei care participă la dialog. Sunt numai câteva exemple. Morala e simplă: nimic nu ne obligă în prezent să renunţăm la cunoaşterea despre clasici şi opere canonice pe care o deţinem deja. Analize, microlecturi, interpretări subtile – totul poate fi în continuare preţuit şi difuzat în mediile interesate de fenomenul literar. E drept însă că se cere în prezent de la noi mai mult discernământ, o reflecţie mai serioasă şi mai deschisă spre înţelegerea nevoilor societăţii decât trebuia să asume generaţia Ioanei Em. Petrescu. Am pierdut luxul unei justificări automatizate a demersului critic. Dacă vrem să propunem lumii în care trăim clasici şi capodopere trebuie să facem şi efortul de a regândi utilitatea lor.

[1] *Studiu introductiv*, în *Studii eminesciene*, ed. cit., pp. 15-17.

Scanned with CamScanner

EXISTĂ UN SPECIFIC AL RECEPTĂRII AUTORILOR CANONICI?

TEORIA CANONICĂ ŞI AUTORII CANONICI ÎN ŞCOALA ROMÂNEASCĂ DE AZI

Ion Bogdan Lefter
Facultatea de Litere, Universitatea Bucureşti

Conferinţa urmăreşte trecerea în revistă a accepţiunilor termenului de 'canon' literar, concept complexcăruia i se datorează sintagma 'autori canonici' din programele şcolare de limba şi literatura română. Deşi s-a renunţat la această formulare, ea s-a fixat în uzul didactic, denaturînd, parţial, conceptul de canon. ***Cuvinte cheie:*** *canon, predarea literaturii, nume (de scriitori) obligatorii, Curriculum, ierarhii, structuri de prestigiu.*

La thèorie "canonique " et les "auteurs canoniques " dans l'école roumaine d'qujourd'hui. L'exposée pqsse eu revue les sens du terme "canon » littéraire ; concepte complexe, qui a alimenté le syntagme "auteurs canoniques" présent jadis dqns les progrqmmes scolaires de la maternelle en Roumanie Bien q'on ait renoncé à cette expression dans les documents scolaires, elle s'est fixé dqns l'usage didactique : mais elle trahit, partiellment, le concept de canon.

Propun în cele ce urmează o schiţă de probleme. În două secvenţe: în primul rînd – o scurtă recapitulare a teoriilor „canonice"; şi apoi – o privire asupra „listei" de scriitori români impuşi, cu cîteva propuneri de ajustare.

Discuţiile despre predarea literaturii în şcoală, despre selecţiile de autori şi de texte din programe şi din manuale sînt de obicei aplicate, concentrate asupra chestiunilor mai degrabă practice: numele obligatorii, impuse de *curriculum*-ul asumat de Ministerul Educaţiei, şi cele opţionale, titlurile operelor de neocolit sau alternative, raportul dintre numărul – restrîns! – de ore de română şi extensia – de necuprins! – a istoriei literaturii. E absolut firesc să fie aşa, căci vorbim despre şcoală, despre lucrul efectiv cu copiii, cu manualele, cu cărţile, cu textele: temele de interes sînt direct legate de situaţiile concrete, de felul în care programele şi metodologiile se traduc în lecţii şi în trasee de studiu, clasă după clasă, pînă la finalul liceului, cînd junii naţiei trebuie să fi atins nivelul unei minime culturi generale.

Pe de altă parte, dacă discutăm despre literatură şi despre predarea ei în şcoală într-un orizont mai general, dincolo de scenariile practice ale educaţiei şi depăşind terminologia tradiţională a domeniului, dacă recurgem – în schimb – la concepte mai noi, cu o mai mare capacitate de clarificare a respectivei problematici, e foarte important să recuperăm şi reflecţia teoretică din spatele lor. Bunăoară cînd vorbim despre „canon"!

Termenul e astăzi banal, folosit în toate programele şi în toate metodologiile de predare a literaturii. Genul de uzaj care produce rapid uzură şi ne îndepărtează de înţelegerea mai exactă şi mai fină a lucrurilor. Ştim cu toţii – sau credem că ştim... – ce este „canonul" şi trecem imediat mai departe, la concret: cine sînt şi cine ar trebui să fie „cei 17" sau „cei 12"

Scanned with CamScanner

sau „14" sau „114"?! De fapt, conceptul e destul de complicat, iar uzura rezultată din uzajul excesiv produce şi erodări de sens, ca în cazul tuturor conceptelor intens rulate în toate metodologiile intelectuale. Dacă am face un sondaj rapid privitor la ce înţeleg intelectualii autohtoni, în mod special profesorii de română, prin „canon", presupun că, dincolo de oarecari variaţii de răspuns, marea majoritate ar plebiscita o definiţie care ar indica o ierarhie, şi anume o ierarhie impusă. Impusă de cine?! Şi de ce?! Dezbaterile uneori foarte aprinse despre „canonul" asumat de programele şcolare („E bine făcut?!"; „Cine ar trebui să facă parte din «canon»?!"...) şi convocarea periodică de comisii care să decidă („Cine intră şi cine iese din «canon»?!"...) indică o înţelegere mult prea simplificată a conceptului, strict orientată practic.

De fapt, despre „canonul" literar şi cultural a început să se vorbească la sfîrşitul anilor 1980-începutul anilor '90 în mediul academic Nord-american, în perioada de tranziţie dintre două etape de înţelegere a societăţilor cu contribuţii culturale multiple. Pînă atunci, teoriile explicative ale Lumii Noi vorbeau despre un *„melting-pot"*, un fel de „creuzet" în care se topiseră şi continuau să se topească influenţele imigraţiilor mai vechi şi mai recente, din toate direcţiile, de pe toate continentele, cu profiluri rasiale, etnice şi culturale diverse, toate amestecate şi aduse la numitorul comun al limbii engleze şi al unui anumit tip de viziune asupra societăţii, deci – implicit – şi asupra istoriei culturale şi a celei literare. Metafora, intens circulată, a avut o mare percutanţă. Chiar şi la începutul anilor '90, cînd am putut şi noi să călătorim, după căderea regimului comunist, am regăsit acolo, la faţa locului, în discursurile active de peste Ocean, mitul *„melting-pot"*-ului pe care-l ştiam din lecturi. Pentru ca foarte rapid, de-a lungul anilor '90, pe măsură ce postmodernitatea Nord-americană evolua, să se impună o viziune substanţial modificată, chiar fundamental modificată, şi anume aceea a unei societăţi „multiculturale". Trecerea de la metafora societăţii-„creuzet", care amestecă şi uniformizează, la ideea societăţii „multiculturale", care alătură şi prezervă diferenţele, e egală cu un salt la nivelul mentalităţilor, cu o schimbare de nivel. Sigur că situaţia din Statele Unite şi din Canada, spaţii care absorb continuu valuri-valuri de nou-sosiţi, practic state de imigraţie, a favorizat aceste remodelări de percepţie. În proporţii variabile, vedem – însă – evoluţii în acelaşi sens în toate colţurile lumii, avansînd mai rapid sau mai lent, inclusiv în România, la Bucureşti, la Cluj ori prin alte părţi. Evident, fenomenul migraţiei permanente, al amestecurilor etnice, lingvistice etc. nu e recent. Dacă privim în istorie şi dăm atenţie acestor lucruri, dacă recapitulăm vechile deplasări de populaţii şi întregul proces al constituirii a ceea ce obişnuim să numim „Europa naţiunilor", întîlnim fenomene similare de amestec şi de mixaj, dar într-adevăr de tip „creuzet", nu „multiculturale": diversităţile s-au „topit" în identităţi dominante, care au impus desenarea unor graniţe aşa-zicînd „logice" (fie şi cu inevitabilele diferende şi revendicări teritoriale între vecini, în zonele de interferenţă, în funcţie de istoriile locale, complicate uneori). Sînt puţine locuri pe Vechiul Continent în care constructele statale să fi alăturat teritorii cu mari diferenţe fără să se fi produs omogenizări, întrepătrunderi şi treptate ştergeri ale contrastelor: Elveţia sau Belgia, de pildă, alcătuite din regiuni ale căror populaţii au profiluri identitare distincte. Exemplele la scară mai mică, de regiuni etnic-minoritare în interiorul statelor, sînt mai numeroase. De-a lungul secolului XX şi mai ales după al doilea război mondial s-au pornit – însă – şi aici, în Europa, o vreme doar în Occidentul democratic al Continentului, după 1990 şi în Est, noi migraţii care n-au mai fost integral absorbite, producînd amestecuri rasiale, etnice, culturale din ce în ce mai complexe.

Scanned with CamScanner

Mai avansată şi la acest capitol, societatea Nord-americană ne oferă un fel de imagine de viitor a întregii omeniri, cu mari relocări şi „metisaje". În consecinţă, acolo se nasc în ultimele decenii conceptele, teoriile şi prognozele care au – probabil – cele mai mari şanse de confirmare în lumea largă, într-un viitor destul de apropiat. Acolo a apărut şi ideea „multiculturalismului", nu ca o invenţie intelectuală aşa-zicînd „gratuită", ci ca urmare a ceea se întîmplă în Statele Unite, unde mîndria de a face parte din ceea ce se numeşte „naţiunea americană" – concept foarte diferit de cel european, căci peste Ocean n-are cum să aibă o bază etnică! – e dublată în cazul multora, dacă nu al tuturor, şi de conştiinţa identităţii irlandeze sau italiane sau de unde provine fiecare. La un moment dat, aceste prezervări de particularităţi identitare au condus la impetuoase afirmări colective şi au impus ideea „multiculturalităţii".

În consecinţă, s-a declanşat la un moment dat în spaţiul academic dezbaterea privitoare la legitimitatea predării unei anumite structuri de istorie literară univoc europeană. Interogaţie perfect legitimă într-o societate Şi a apărut într-o societate cu o istorie foarte legată de continentul nostru, care „a descoperit America", i-a dat numele şi a colonizat-o, furnizîndu-i şi engleza ca limbă generală de comunicare, dar cu ulterioare contribuţii din toate zonele lumii: de ce istoria literaturii, căreia, în tradiţia secolelor XVIII-XIX, i se spune „universală", este de fapt aproape exclusiv europeană, cu foarte puţine alte adaosuri, mai degrabă Nord-americane de limbă engleză, un soi de „extensie" a celei de pe Vechiul Continent? De ce universităţile din Statele Unite să predea în continuare doar acest „canon"? Atunci a fost propus conceptul, preluat din domeniul religios, cu sensul de model cu structură fixă şi obligatorie. De ce să fie predat în continuare acest „canon" şi să nu fie introduşi în programele de studiu şi alţi autori care au jucat roluri importante în istoria literaturii şi a culturii din alte zone ale mapamondului? De aici ideea de „bătălie canonică": e vorba mai degrabă despre concurenţa dintre specificităţile regionale decît despre „bătălia" pentru ocuparea unor trepte în ierarhie. De menţionat intervenţia meritorie a unui universitar american de origine română, şi anume Virgil Nemoianu, care, împreună cu un mai tînăr coleg, Robert Royal, a lansat foarte rapid, la începutul anilor '90, o invitaţie de colaborare la un volum colectiv care a devenit de-atunci încoace un reper bibliografic la temă: *The Hospitable Canon* (1991).

Reflecţiile de acest fel, foarte interesante şi stimulative, au impus termenul, făcîndu-l să circule în lume. Nu întotdeauna cu toate trăsăturile sale iniţiale! La noi, poate mai mult decît în alte părţi, a prins ideea de „canon" ca listă de autori majori care domină o literatură, o istorie literară. De fapt, e vorba despre un concept sintetic, cu surse foarte numeroase şi cu o suprafaţă de constituire foarte amplă. Un rol important – poate cel mai important – îl are şcoala, cu imensa ei capacitate de a genera notorietate în rîndurile publicului larg, „în mase", şi de a „mitiza" scriitori, de a impune „opere celebre". În paralel acţionează critica şi celelalte discipline şi subdiscipline exegetice, la scară mult mai mică, dar cu impact considerabil, căci opiniile lor, ale cititorilor şi evaluatorilor profesionişti, fixează ierarhiile istoriei literare şi influenţează propunerile de nume şi titluri pentru programele şcolare. Intervin şi sistemele editoriale, care fac la rîndul lor selecţii şi decid tirajele, după care jocul se mută pe piaţa lecturii: promovare, vînzări, rulaj în bibliotecile publice, pînă la multitudinea de participări individuale la întregul proces. Cititorii contează şi ei: aleg cărţi şi autori şi-şi transmit preferinţele către cei din jur, participînd la consolidarea şi la perpetuarea prestigiilor. Toate contribuie la fixarea în timp a „canonului". După cum se

Scanned with CamScanner

vede, discutăm despre o structură complexă şi cu constituire complicată, printr-un mecanism socio-cultural care funcţionează de jos în sus, nu prin decizii de autoritate, ci prin agregări şi decantări foarte lente. Cititorii anonimi sînt şi ei figuranţi în piesă, cu foarte mici roluri – dar sigur oceanul n-ar exista dacă toate picăturile lui s-ar retrage!

Nu e vorba – aşadar – doar despre ierarhii, ci despre structuri de prestigiu complexe şi de o mare stabilitate, inerţiale, foarte greu de modificat. Autorii noi, recenţi, chiar şi cei deja dispăruţi, recunoscuţi de critică şi de public drept mari scriitori, chiar şi geniali de-a dreptul, vor putea fi selectaţi şi integraţi peste durate medii, dacă nu efectiv lungi, în urma foarte greoaielor modificări ale „canonului". Iar „bătăliile..." nu sînt confruntări de preferinţe pentru anumiţi autori pe care unii vor să-i introducă în „topurile" literare în detrimentul altora care încep să nu le mai placă: sînt marile ciocniri tectonice dintre „canoanele" diferitelor zone geo-culturale ale planetei.

Conceptul şi belicoasa sintagmă sînt folosite în publicistica noastră culturală într-o manieră grăbită, simplificatoare, încît s-a ajuns destul de repede la ideea de „bătălie canonică" nu ca înfruntare între tipuri diferite de „geo-canoane", ci între autori diferiţi sau între modele diferite de gust ale unor epoci succesive. În acest sens e folosit termenul şi în *Istoria critică*... a lui Nicolae Manolescu, respectiv în versiunea concentrată a *Istoriei literaturii române pe înţelesul celor care citesc*: „bătălie canonică" înseamnă pentru Manolescu intrarea într-o epocă nouă, cu scriitori noi care formează o ierarhie alternativă, în concurenţă cu cea veche. Marii moderni ar constitui astfel un „canon" alternativ la marii clasici, la junimişti. Sînt deviaţii de sens destul de mari faţă de conceptul iniţial de „canon" şi faţă de „bătălia canonică" a dezbaterilor despre monopolul exagerat al culturii europene în orizont universal.

Să privim acum către „canonul" impus de programele noastre şcolare, fie că e corect utilizat conceptul, fie că... nu tocmai. Lista celor 17 autori obligatorii pentru manualele de liceu! Pot mărturisi, cu toată ingenuitatea, că, deşi s-ar zice că lucrez şi eu – tot timpul! – pentru istoria literaturii române, prin articole, studii şi cărţi, prin îngrijiri de ediţii, la cursuri şi seminare, conducînd lucrări de licenţă, dizertaţii de absolvire a masteratului şi teze de doctorat, poate – cîndva – şi printr-o istorie literară propriu-zisă, nu mai ţineam minte că lista impusă în şcoală de Ministerul Educaţiei, lista care-i apasă zilnic pe profesorii de liceu, se reduce la 17 „autori canonici"! În universităţi nu sîntem încorsetaţi de programe rigide, obligatorii, aşa cum se întîmplă în treptele de educaţie preuniversitară, ceea ce-i face pe profesori să deplîngă rigiditatea sistemului. Probabil că aşa e – totuşi – bine, pentru că, fiind vorba despre învăţămîntul general, trebuie să existe nişte repere comune, altfel se obţin dispersii incontrolabile, probabil deloc de dorit.

Cum se prezintă lucrurile privind dinspre universitate şi fără să mă ocup în mod special de pedagogie, de predarea în şcoli şi licee? Sigur că mai văzusem şi alte variante anterioare actualei liste de 17, însă a trebuit să „recuperez" acum şi să mă pun la curent cu situaţia actuală. În perspectiva unei discuţii mai aplicate, e de spus în primul rînd că orice discuţie despre programă e utilă, ca şi ceea ce se face în genere la catedre, deşi probabil că profesoarele şi profesorii percep ca mai degrabă pasive raporturile lor cu lista „canonică" şi cu programele, precum şi cu instituţii tutelare care impun regulile de sus în jos. Şi totuşi, lucrul la clasă cu copiii şi adolescenţii, transmiterea unei anumite structuri de valori, de nume şi de titluri, e oricum o contribuţie la „canon". Şi mai pot exista – la urma urmei – şi contrareacţii!

Scanned with CamScanner

Acestea fiind spuse, să-i privim rapid pe cei 17 „autori canonici" actuali. Nu ştiu dacă ei sînt inventariaţi în mod curent pe genuri. 3 dintre ei sînt cel puţin „duali", încadrabili în două dintre cele trei categorii, de fapt patru, căci critica e şi ea un „gen" literar. Toţi au fost polivalenţi, căci aproape că nu există autori care să nu pianoteze pe mai multe claviaturi, uneori cu mari succese în mai multe direcţii. (Se pot improviza şi alte împărţiri ale „clasicilor" noştri: pe regiuni etc.) Dintre cei 17, poeţi sînt 7: Eminescu, Bacovia, Blaga, Arghezi, (Ion) Barbu, (Nichita) Stănescu, Sorescu. Prozatori – 6 plus 1: Creangă, Slavici, Sadoveanu, Rebreanu, (Camil) Petrescu, Preda plus (G.) Călinescu (considerat în principal critic, istoric literar şi eseist). Dramaturgi – 1 plus 2: Caragiale (dar şi prozator excepţional), plus (Camil) Petrescu (întîi şi întîi, tot prozator) şi Sorescu (recunoscut mai ales ca poet). Critici – 3: Maiorescu, Lovinescu şi Călinescu.

Notorietatea acestor nume e indenegabilă, ceea ce ar însemna că promovarea lor în „canonul" şcolar e consecinţa corectei funcţionări a complicatului mecanism socio-cultural descris mai înainte. Pe de altă parte, lista celor 17 a fost definitivată de comisiile din Minister sau convocate de către Minister şi impusă instituţional de sus în jos, încît orice discuţie despre justeţea selecţiei e legitimă. Dacă lucrăm cu un maxim de 17, cine ar fi trebuit să se afle printre aleşi, dar lipseşte, deci care autori sînt – în consecinţă – de evacuat? Licitaţia de nume despre care vorbeam la un moment dat!

Iată opiniile şi propunerile mele. Primii susceptibili de a fi evacuaţi din „canon", dacă s-ar produce asemenea mişcări şi dacă cifra fatidică ar rămîne 17, ar fi Blaga, Stănescu şi Sorescu dintre poeţi, Slavici dintre prozatori, Călinescu dintre critici. În locul lor – candidaţi mai numeroşi decît locurile disponibile, bineînţeles, căci... limita e mult prea constrîngătoare! Propun mai întîi autori cu opere încheiate. Poeţi: Gellu Naum, Leonid Dimov, M. Ivănescu (3 în locul celor 3 eliminaţi). Prozatori: Hortensia Papadat-Bengescu (incredibilă absenţă din listă!), Radu Petrescu, Mircea Horia Simionescu, Ştefan Bănulescu, Alexandru Ivasiuc, Mircea Nedelciu, Gheorghe Crăciun (cam numeroşi!; primii trei – obligatoriu de introdus în listă; ultimii doi, deşi nu mai sînt în viaţă, au ilustrat formule literare poate prea recente pentru a fi reţinuţi de pe acum; între ei – alte nume valoroase, dar sub ceilalţi). Dramaturgi de nivel Caragiale sau Camil Petrescu nu cred că mai avem pînă la Matei Vişniec, „prea viu" deocamdată! Critici: Tudor Vianu şi Adrian Marino, poate şi tandemul Monica Lovinescu-Virgil Ierunca, ţinînd cont de faptul că dualitatea literatură locală-literatură de exil a constituit în perioada comunistă un fenomen foarte interesant, pe care cei doi autori parizieni l-au consemnat ca foarte atenţi cronicari externi, valorificînd din plin libertatea de exprimare de care au beneficiat în context occidental.

Şi cîteva propuneri dintre scriitorii români în viaţă: poeţii Şerban Foarţă şi Mircea Cărtărescu, prozatorii Radu Cosaşu, Nora Iuga (şi poetă, se ştie!), Nicolae Breban şi Gabriela Adameşteanu, amintitul Vişniec la capitolul dramaturgie şi Nicolae Manolescu dintre critici.

Recunosc, pot oricînd înmulţi ofertele!...

Scanned with CamScanner

CUM ÎL MAI CITIM PE CARAGIALE? DE CE ÎL MAI CITIM PE CARAGIALE? – IDENTITATEA LECTURII

Conf. univ. dr. habil Angelo Mitchievici
Universitatea Ovidius, Constanţa

How do we read Caragiale? Why do we still read Caragiale? – The Identity of Reading". My approach in this study aimed not so critical reading, as how we consider Caragiale's work, how we refer to it before the actual reading. It is a moment before the critical reading of the work, concerning the way we "classify" Caragiale in the context of Romanian literature, starting right from the status of "great classic" alongside Mihai Eminescu, Ion Creangă, Ioan Slavici as G. Calinescu put him in its literary canon. It is, however, I.L.Caragiale a "classic" in every sense of the word? The broad use of the work (including the work that is in textbooks) focuses on a satirical author, the satire becoming the main feature of the work and supporting an easy serving pedagogy. The extension of this reading conveys those quotes and and clichés drawn from Caragiale's work, mostly comedies. With these clichés and quotes we illustrate the close link between work and reality and thus build an identity profile which takes the form of Caragiale'work. So I tried to prove that the satirist Caragiale is closely related to the construction of this identity profile. ***Keywords:*** *satire, classicism, identity, cliché, deformation*

Întrebările de mai sus nu au pretenţia să deschidă capitole noi în carageologie. Mai mult, ele revin ca expresii a intermitenţei lecturii, acele momente în care ridicând privirea din carte realizăm că ne aflăm într-o anumită cameră, pe un anumit fotoliu, într-o anumită zi, într-o anumită dispoziţie, cu o anume identitate şi toate acestea precizează un context al lecturii. În acel timp, în acel loc îl citim pe Caragiale de care ne despart generaţii bune, sedimente de lecturi aşezate în straturi mai subţiri sau mai groase. În fapt, felul în care-l citim pe Caragiale este tributar într-un mod subtil culturii noastre, vârstei pe care o avem, experienţei de viaţă şi nu în cele din urmă experienţei de lectură. Şi lectura noastră nu e atemporală, aparţine „timpului care ne-a fost dat", iar în ciuda aparenţelor nu este deloc neutră, ea are propria ei identitate la care conlucrează sensibilitatea noastră, cea a epocii în care trăim şi, într-un mod mai mult sau mai puţin decisiv, glosa pe care o configurează lecturile critice succesive ale operei.

Am reiterat două întrebări care nu admit răspunsuri scurte şi nici simple, dar pe care sunt silit să le dau un răspuns mai concentrat. În *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, volumul din 1941 care i-a consacrat întreaga operă critică, G. Călinescu edifica cu o formulă canonică, „Marii clasici", structura bazală a literaturii române. Alături de Eminescu, Creangă şi Slavici se afla şi Caragiale. Primii doi moldoveni, chiar dacă veniţi în capitală ca atâţia alţi intelectuali molodoveni după Unirea din 1859 care stabilea preeminenţa Bucureştiului asupra Iaşului, al treilea ardelean şi ultimul valah, formula călinesciană nu lăsa sub raport identitar niciuna dintre cele trei zone culturale de românitate neacoperite. Şi fapt remarcabil, intuiţia călinesciană a funcţionat, fiecare dintre aceşti autori incarnează exemplar un spirit al locului, dar deschiderea fiecăruia spre universalitate pe care clasicismul o invocă va genera lungi dezbateri. În cadrul Cercului Literar de la Sibiu, Caragiale s-a aflat în centrul unei astfel de dezbateri cu privire la universalitatea teatrului său, Ion Negoi-

Scanned with CamScanner

tescu şi Radu Stanca intenţionând să-l scoată de sub incidenţa acestui spirit al locului a cărui expresie vernaculară constituie savoarea indelebilă a autorului. Cu alte cuvinte, cei doi doreau să-l salveze de minoratul valah şi să-i confere o carte de vizită europeană şi o nouă identitate care l-ar fi situat în galeria clasicilor literaturii universale alături de Molière, de pildă.[1] Prin urmare, îl citim pe Caragiale ca autor al centrului canonic al literaturii noastre, propus şi impus de Călinescu şi rezistând ca atare. Nu cunosc vreun critic sau istoric literar semnificativ care să fi contestat relevanţa canonică a formulei călinesciene. Îl citim pe Caragiale ca „mare clasic", figură canonică centrală, cu accentul pe clasicismul operei sale. Acest fapt face obligatorie prezenţa sa în manuale cu texte alocate fiecărei vârste, *Domnul Goe* fiind cel mai adesea textul care deschide asupra operei sale. Revenirea lecturii la această dimensiune clasicistă a operei este ceea ce recomandă Nicolae Manolescu în *Istoria critică a literaturii române*[2]. Criticul îşi manifestă rezervele faţă de o pronunţată şi, din punctul său de vedere, şarjată şi ilegitimă modernizare a operei în detrimentul contextului apariţiei acesteia. În acest sens, am inventariat în cartea mea, *Caragiale după Caragiale. Arcanele intepretării: exagerări, deformări, excese* o serie de modalităţi de lectură şi implicit de utilizare a operei care evidenţiază caracterul de interpretant care este asociat textului operei. Prin intermediul ei, lectura vizează oblic o altă miză, o stare de fapt, politică, socială, culturală etc. pentru care opera serveşte de revelator şi nu de puţine ori şi de alibi al unei critici caustice, antisistem. Care este valoarea de întrebuinţare a lecturii de manual de la pomenitul moment *Domnul Goe* la *O scrisoare pierdută*, capodopera comediografului Caragiale? Cred că această lectură favorizează cel mai modest nivel de înţelegere al operei lui Caragiale şi anume interpretarea acesteia în termenii satirei, chiar dacă nu ca gen, cel puţin ca modalitate, ca manieră de a scrie. Ori cum afirmă avenit Karen L. Ryan-Hayes în *Contemporary Russian Satire. A Genre Study*, "Satire aims explicitly or implicitily at the exposure or improvement of a faulty *status quo* in life; [...]"[3] Cu alte cuvinte, lectura textului caragialian ca text satiric este esenţial una a moravurilor societăţii burgheze a timpului său, dar, ulterior, subliniat cu markerul ideologic a societăţii burgheze în ansamblu. Şi exemplele abundă, copii răsfăţaţi, politicieni venali, bâlbâiţi, semidocţi şi demagogi, cetăţeni găunos-retorici, ziarişti logoreici, fabricanţi de ştiri false, o administraţie coruptă prinsă în „lanţul slăbiciunilor", adulter, potlogării de tot felul, prost gust cât cuprinde, lăcomie, lichelism, mahalagism, şantaj, violenţă politică, etc. În ceea ce priveşte instrumentarea lecturii pe modul satiric, opera lui Caragiale oferă un regal, totul se află la îndemână şi cu toptanul. Acest nivel corespunde educativ formării elevului, viitorul cetăţean al Caragialiei într-o etapă a lui „e bine aşa, e rău aşa", corespunzător formării unei fiinţe morale. Însă elevul, ca şi cititorul adult al operei, poate constata că dincolo de modul satiric al lecturii la care este receptiv există un efect pervers al lui. Lectura intenţionează să evidenţieze tare care trebuie corectate, dar chiar şi subliminal, cititorul observă că lumea operei lui Caragiale funcţionează după principiile unei imoralităţi de esenţă, nu de aparenţă, că ea constituie regula şi nu excepţia, că păcatul venial stă alături de unele care fac sistem, politic spre exemplu. Cititorul, elev sau adult, observă că spiritul conciliator din *O scrisoare pierdută*

[1] A se vedea în acest sens capitolul „Caragiale şi Caragiale în Cercul Literar de la Sibiu" din *Caragiale după Caragiale. Arcanele lecturii: exagerări, deformări, excese*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 2014, pp.165-183.
[2] Nicolae Manolescu, *Istoria critică a literaturii române*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2008.
[3] Karen L. Ryan-Hayes, *Contemporary Russian Satire. A Genre Study*, Cambridge University Press, Great Britain, 1995, pp. 4-5.

Scanned with CamScanner

este articulat pe un sistem de complicităţi în contextul unui sistem clientelar care funcţionează impecabil şi din care se poate observa doar reflexul ignar a ceea ce reprezintă modelul „prestigios" al corupţiei la nivel înalt de la Centru. Mai mult chiar, autorul nu se străduieşte să lase măcar impresia că există o şansă de ameliorare, dacă nu chiar de corectare a situaţiilor. În sistemul de complicităţi el joacă cartea unei versatilităţi subtile care i-a adus, de altfel, critici pe toate palierele de competenţă şi comprehensiune, de la fariseii ţâfnoşi de o acută modestie intelectuală la spirite elevate şi informate cultural precum Eugen Lovinescu sau Constantin Noica. Există acest efect pervers al instrumentării lecturii operei ca operă satirică, dacă nu chiar bufă. O altă „vârstă" a acestui tip de lectură a venit cu un angajament ideologic care l-a transformat pe Caragiale într-un precursor talentat al propagandiştilor de duzină, iar opera sa într-o cartografie critică a societăţii burghezo-moşiereşti. În capitolul „Un veac de posteritate" din *I.L. Caragiale şi caligrafia plăcerii*, Dan C. Mihăilescu recapitulează într-o selecţie semnificativă acest tip de lectură deformatoare unde Caragiale " [...] se vedea tratat ca precursor al troţkismului, marele *biciuitor* al – deopotrivă – monarhismului, guvernelor liberale şi conservatoare, prieten al ţăranilor şi socialist sadea, de vreme ce satiriza capitalismul şi era prieten cu Tony Bacalbaşa."[1] Aici se impune o comparaţie cu lectura ideologică a satirei aşa cum a funcţionat ea în Uniunea Sovietică, modelul fiind importat şi la noi după ce în România, prin abdicarea forţată a regelui Mihai I pe 30 decembrie 1947, puterea politică este preluată integral de către regimul comunist instalat cu sprijinul militar şi logistic al Uniunii Sovietice. Karen L. Ryan-Hayes este de părere că, spre deosebire de tradiţia literară occidentală unde satira induce o polemică mai mult sau mai puţin oblică faţă de establishmentul politic şi cultural, în context deopotrivă rusesc şi sovietic, funcţia ei ar fi preponderent una didactică, de corectiv al moravurilor.

> "While Western literary traditions have often deemphasized the didactic function of satire and viewed it as a forum for oppositionist commentary and mockery, Russian and Soviet criticism has emphasized the reformative nature of the mode. Theoreticians of Russian and Soviet satire have urged practitioners to capitalize on their opportunity to instruct their readers and to ameliorate the ills and excesses they pillory. This utilitarian, functional quality of satire that has often rendered it liminal in Western art has found special resonance in Russian and Soviet culture."[2]

Trebuie menţionat că, în cazul românesc, acest fapt este valabil pentru anii de dictatură comunistă, unde lectura operei lui Caragiale ca operă satirică vizează o critică ideologică a regimului burghez şi în sens larg a întregii construcţii politice anterioare preluării puterii de către comunişti, – monarhie, pluripartitism, doctrine politice, separaţia puterilor în stat, capitalism etc. Cât de superficială este această lectură „satirică" se poate observa în instrumentarea ei ideologică, mai ales în anii '50 când exagerările se află la ele acasă, dar şi după, când însă, avem şi contraofensiva unei critici care deformează în sens invers opera, exemplar pentru acest tip de lectură fiind Mircea Iorgulescu cu *Marea trăncăneală*[3]. În fapt, aici putem vedea cel mai bine cum funcţionează deformator lectura instrumentată ideologic, opera lui Caragiale fiind un excelent teren de confruntare culturală şi politică. Mai mult

[1] Dan C. Mihăilescu, *I.L.Caragiale şi caligrafia plăcerii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2012, p. 12.
[2] Karen L. Ryan-Hayes, *Op. Cit.*, p. 3.
[3] Mircea Iorgulescu cu *Marea trăncăneală. Eseu despre lumea lui Caragiale*, Editura Fundaţiei Culturale Române, Bucureşti, 1994.

Scanned with CamScanner

decât atât, efectul de corupţie sistemică devine un argument în plus că întreaga societate burgheză era putredă până-n măduvă şi că nimic nu merita salvat. Lectura ideologică s-a suprapus peste lectura satirică într-o simbioză aproape perfectă.

Să revenim la prima întrebare „Cum îl citim pe Caragiale?" Avem deja câteva răspunsuri. Îl citim pe Caragiale ca pe un clasic, un autor canonic în cel mai înalt grad, ca pe un autor satiric. Ce reţinem din Caragiale, cum revine Caragiale în spaţiul public? Ziarul şi nu numai, viaţa publică, întreg spaţiul mediatic este un bun revelator în acest sens. Caragiale este probabil cel mai citat autor, adesea „din memorie", adică aproximativ, de către o categorie diversă de persoane care intersectează într-un fel sau altul spaţiul mediatic, de la ziarişti, analişti politici, sociologi la politicieni. Observăm prin forţa cu care se impune clişeul sau citatul că opera lui Caragiale furnizează un anumit bagaj citaţional care se află la purtător, adică la cititor. Acest bagaj fundamental aflat la purtător este destul de subţire, însă are avantajul că oferă celui care îl utilizează aparenţa unei educaţii şi ceea ce este esenţial, garanţia, în cele mai multe cazuri, a recunoaşterii citatului. Este acesta şi un alt efect pervers al clasicităţii de care se bucură opera lui Caragiale? Da, dar nu e numai atât. Există o comunitate largă de cititori aflaţi în posesia aceluiaşi bagaj de clişee. Ele sunt utile în măsura în care ilustrează situaţii reale, cu alte cuvinte se potrivesc în numeroase contexte ale vieţii publice care pare să revendice involuntar situaţii de notorietate din opera lui Caragiale. Cum putem testa acest lucru, în cazul în care memoria nu ne furnizează numaidecât exemplele necesare? O simplă descindere în acest uriaş labirint pe care îl constituie Internetul şi exemplele se ivesc unul câte unul. Iată, în ziarul „Evenimentul zilei" din 1 ianuarie 2015, un articol intitulat, *Horoscopul anului 2015. Zodiile de FOC sunt privilegiate în NOUL AN. Ce surprize vor avea cei născuţi în alte ZODII,* scris de către Radu Ştefănescu. Concluzia acestui articol intersectează revelator opera lui Caragiale cu un citat uşor recognoscibil din *O scrisoare pierdută*: „Bun, acum, în România ce să învăţăm, sau ce să înveţe copiii noştri într-un sistem aberant, cu manuale foarte proaste şi cu profesori sub orice critică. Că sunt şi ei după salariul primit... *după posibilităţi, coane Fănică* (s.n.). În 2015 România va fi, odată mai mult, ţara lui Caragiale!"[1] Un alt exemplu, un titlu de articol polemic: „Ponta şi Crin, pupat piaţa Independenţei. Ce urmează?"[2] "Curat murdar" este titlul unui blog. Un citat mai amplu şi mai atent aşezat în context descoperim în articolul lui Graţian Mihăilescu, consultant Dezvoltare Regională şi Afaceri Europene, articol redactat în urma participării la o prezentare a strategiilor de regionalizare, administraţie publică şi descentralizare fiscală, prezentare realizată de către Liviu Dragnea. „Schimbăm prin regionalizare, dar totul funcţionează ca înainte, un fel de formă fără fond, specifică nouă românilor. Îmi revine obsesiv în minte discursul lui Farfuridi, de la adunarea din actul al III-lea al *Scrisorii Pierdute:* «Într-o chestiune politică... şi care, de la care atârnă viitorul, prezentul şi trecutul ţării... să fie ori prea-prea, ori foarte-foarte... (se încurcă, asudă şi înghite) încât vine aci ocazia să întrebăm pentru ce?... Da... Pentru ce?.....Iată dar opinia mea. (în supremă luptă cu oboseala care-l biruie.) Din două una, daţi-mi voie: ori să se revizuiască, primesc! Dar să nu se schimbe nimica; ori să nu se revizuiască, primesc! dar atunci să se schimbe pe ici pe colo, şi anume în punctele... esenţiale... Din această dilemă nu puteţi ieşi... Am zis!»"[3] Politologul Luci-

[1] http://www.evz.ro/horoscopul-lui-dom-profesor-2015-asa-cum-va-fi.html.
[2] http://www.ziare.com/crin-antonescu/victor-ponta/ponta-si-crin-pupat-piata-independentei-ce-urmeaza-1257673.
[3] http://www.caleaeuropeana.ro/editorial-gratian-mihailescu-regionalizare-dezbatere-publica/.

Scanned with CamScanner

an Dîrdală în „Ziarul de Iaşi" semnează un articol cu titlul, „Două la primărie, două la prefectură", în care analizează situaţia politică din Ungaria, articol care se încheie revelator cu fraza: „Două la primărie, două la prefectură, unul mare la Parlament, multe pe la consiliile locale – şcoala de fete nu există."[1] Se poate vedea cum viziunea noastră geopolitică îşi poate lua motivaţiile din spaţiul propriilor noastre reflexe mentalitare modelate şi la şcoala operei lui Caragiale.

Acesta este un efect de lectură, cel mai adesea precară, unde ceea ce se reţine sunt câteva sintagme, câteva replici devenite clişeu. Forţa lor de a se impune constituie însă un turnesol al lecturii textelor selectate în manuale sau al unor lecturi mai ample, fără a fi acompaniate neapărat de text critic. Decupajul devine semnificativ, ceea ce extragem din Caragiale sunt o serie de situaţii comic-absurde cu descărcare imediată în limbaj. Cu alte cuvinte, textul lui Caragiale oferă negativul developat iar şi iar, în diferite circumstanţe pentru a ilustra situaţii similare prin absurd şi comic cu cele invocate de text. Această lectură este una de identificare şi este importantă prin ceea ce ea relevă, şi anume faptul că textul operei este purtător nu doar de savuroase exprimări defectuoase, ci şi de conţinut identitar. Lectura suprapusă celei care vede în textul operei o formă de satiră este una de configurare a unui profil identitar. Textul şi situaţiile se potrivesc la 100 şi mai bine de ani distanţă, ceea ce dovedeşte faptul că acest profil identitar nu a avut de suferit mari transformări. În fapt, ceea ce face din textul lui Caragiale unul recuperabil la fiecare nouă lectură de generaţie ţine de felul în care el a generat un profil identitar. În acest sens, textul devine un revelator, iar lectura o formă de developare a unui negativ rezistent eroziunii timpului. Dincolo de identificarea genuin-mecanică a similitudinii unor situaţii sau mai precis a situaţiei din text cu cea reală, există o identificare de profunzime pe care lectura operei lui Caragiale o aduce la suprafaţă. O serie de lectori avizaţi precum Constantin Noica au intuit potenţialul distructiv, primejdios al acestei identificări care nu se poate face decât în dimensiunea unei *identităţi slabe* cum o numeşte Horia-Roman Patapievici în *Discernământul modernizării*, analizând perspectiva cioraniană asupra acestei identităţi precare, aşa cum filozoful o expune în *Schimbarea la faţă a României*: „Pentru el [Emil Cioran], precaritatea identităţii româneşti este un prilej de suferinţă. Îl fac să sufere netrebnicia, neseriozitatea – pe scurt, caragialismul identităţii româneşti. Pentru Cioran, comparată cu forţa şi rectitudinea identităţilor occidentale standard, identitatea românească este o identitate de tip personaj Caragiale."[2] Cu alte cuvinte, identitatea noastră naţională, cu toată solemnitatea pe care o evocă sintagma, poartă acest reflex ludic-descalificant al caragialismului pe care orice nouă lectură a operei îl relevă.

Cum îl citim atunci pe Caragiale când ceea ce are de oferit autorul nu este o soluţie pentru refacerea ţesutului necrozat al societăţii, ci, dimpotrivă, imaginea unei generalizate descalificări morale şi a unui consens larg asupra elasticităţii compromisului fapt care operează în adâncime asupra felului în care evoluează societatea. Şi culmea, acel tip de societate era dezirabil din multe puncte de vedere celei în care trăiesc cititorii săi cei mai avizaţi: interbelici, postbelici, postcomunişti. Am exagerat intenţionat pe această notă deceptivă pentru a observa că literatura nu ne oferă o lecţie de morală, în schimb, ne poate oferi instrumentele comprehensiunii în ce priveşte lumea în care trăim. O astfel de lectură eliberată de comple-

[1] http://www.ziaruldeiasi.ro/opinii/doua-la-primarie-doua-la-prefectura-ni9crm
[2] Horia-Roman Patapievici, *Discernământul modernizării*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2004, p. 51.

Scanned with CamScanner

xul *identității slabe* o furnizează Alexandru Dragomir în eseul său „O interpretare platoniciană la *O scrisoare pierdută*" din *Crase banalități metafizice*. Pentru Alexandru Dragomir, caragialismul este consubstanțial identității românești, lumii românești, fie că vrem, fie că nu vrem, atâta vreme cât cultura românească e una „suprapusă" sau, altfel spus, una provincială, formată în umbra unui model, cel occidental. Față de acest model prestigios, cultura românească întreține relația pe care Centrul o are cu Periferia sau, în termeni platonicieni, pe care Ideea (*eidos*) o are cu Imaginea ei (*eikôn*). Cultura provinciei este inevitabil una reflectată sau altfel spus deformată: „Tot ce vrea să arate Caragiale este că depărtarea de centru implica o deformare, o cultură incultă. Deformatorii lui Caragiale nu sunt nici pretențioși, nici «falși»; ei așa sunt, asta este starea lor culturală. Deformarea, la ei, este efectul depărtării ce creează limbajul unei stări intermediare; nici ignari, nici culți, ci cu o cultură provincială pentru care nu poarta nici o vină, ei nu pot fi îndreptați pentru că nu este nimeni care să-i îndrepte. Iar dacă ar fi, ei s-ar lăsa pesemne educați cu bonomie."[1] Dacă nu putem scăpa de caragialism, sugerează Alexandru Dragomir, putem să-i utilizăm vulnerabilitățile ca puncte tari, putem să-l recuperăm critic, inteligent și creativ într-o filozofie a existenței prin care să ne definim contribuția culturală la europenitate. Această ultimă lectură reclamă un sens pe care-l conferim existenței în propria noastră cultură, în cele din urmă un sens al propriei noastre identități culturale. Și acest lucru nu se poate face decât prin asimilarea deplină, digerarea completă a conținutului operei lui Caragiale.

Bibliografie

1. Dragomir, Alexandru, *Crase banalități metafizice*, prelegeri reconstruite de Gabriel Liiceanu și Cătălin Partenie, prefață de Gabriel Liiceanu, postfață de Andrei Pleșu, Humanitas, București, 2010.
2. Iorgulescu, Mircea, *Marea trăncăneală. Eseu despre lumea lui Caragiale*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1994.
3. Manolescu, Nicolae, *Istoria critică a literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
4. Mihăilescu, Dan C., *I.L. Caragiale și caligrafia plăcerii*, Editura Humanitas, București, 2012.
5. Mitchievici, Angelo, *Caragiale după Caragiale. Arcanele lecturii: exagerări, deformări, excese*, Editura Cartea Românească, București, 2014.
6. Patapievici, Horia-Roman, *Discernământul modernizării*, Editura Humanitas, București, 2004.
7. Ryan-Hayes, Karen L., *Contemporary Russian Satire. A Genre Study*, Cambridge University Press, Great Britain, 1995.

Surse electronice

1. http://www.evz.ro/horoscopul-lui-dom-profesor-2015-asa-cum-va-fi.html
2. http://www.ziare.com/crin-antonescu/victor-ponta/ponta-si-crin-pupat-piata-independentei-ce-urmeaza-1257673
3. http://www.caleaeuropeana.ro/editorial-gratian-mihailescu-regionalizare-dezbatere-publica/
4. http://www.ziaruldeiasi.ro/opinii/doua-la-primarie-doua-la-prefectura~ni9crm

[1] Alexandru Dragomir, *Crase banalități metafizice*, prelegeri reconstruite de Gabriel Liiceanu și Cătălin Partenie, prefață de Gabriel Liiceanu, postfață de Andrei Pleșu, Humanitas, București, 2010, p. 36.

Scanned with CamScanner

POT DEVENI CANONICII CONTEMPORANII NOŞTRI?

Florentina Sâmihăian
Facultatea de Litere, Universitatea Bucureşti

Articolul prezintă câteva soluţii ca răspuns la întrebarea din titlu, grupate în strategii de receptare a textelor canonice în cele trei etape specifice lecturii în şcoală: prelectura, lectura şi postlectura. Pentru a aduce în contemporaneitate autorii canonici, profesorul ar trebui să implice întregul potenţial al elevilor: inteligenţa, cunoştinţele, creativitatea şi gândirea lor critică. Autoarea subsumează aceste strategii finalităţii studiului literaturii, şi anume de a forma cititori pe tot parcursul vieţii. Pentru că textele canonice pot avea un astfel de impact asupra elevilor, iar profesorii sunt cei care pot alege să fie creativi şi să-l pună în evidenţă pentru fiecare dintre clasele lor. ***Cuvinte-cheie:*** *autori canonici, texte canonice, strategii de receptare.*

The article presents suggestions for answering the question in the title. They are clustered in reception strategies for the texts belonging to the canon that can be used in the three particular steps of teaching and learning literature in school: before reading, reading and after reading strategies. For bringing the authors of the canon in our world and make them our contemporaries, the teacher should involve the full potential of their students: their inteligence, their interests and knowledge, their creativity and their critical thinking. By the suggested strategies, the author of the article has in view the aim of teaching literature in school, which is to develop lifelong readers. Because the texts of the canon could have such an impact on students, and the teachers are the ones to decide if they want to be creative and to make this potential evident for each of their students. ***Key-words:*** *authors of the canon, texts of the canon, reception strategies.*

Probabil că mulţi profesori de limba şi literatura română şi-au pus întrebarea din titlu atunci când au încercat să găsească soluţii pentru a-i apropia pe elevii lor de textele canonice. Şi intuiau foarte bine că schimbarea perspectivei asupra canonicilor e una dintre căile ce pot deschide interesul elevilor pentru literatură. De aceea, voi încerca să trec în revistă aici câteva dintre posibilele strategii ce pot scoate canonicii din rama muzeală prăfuită ce le este rezervată adesea în şcoală.

Dar mai întâi să precizez ce înţeleg prin a schimba perspectiva sau prin a face dintr-un autor canonic „contemporanul nostru". Înseamnă să încerci să-l priveşti dinspre prezent (prezentul istoric, cultural, literar), pentru a vedea ce e relevant din punctul de vedere al experienţelor noastre actuale, dar şi din perspectiva elevilor noştri. Asta înseamnă că putem face analogii cu situaţii din opera canonicilor şi cele din viaţa modernă, aşa cum propunea şi Jan Kott în cartea sa *Shakespeare, contemporanul nostru*, 1961 (carte care a dat un imbold regizorilor de teatru să monteze într-un mod mult mai curajos piesele dramaturgului englez; filmul documentar *Looking for Richard,* 1996, regizat de Al Pacino este o astfel de explorare a rolului şi relevanţei lui Shakespeare pentru cultura de azi). Iar aceste analogii se bazează pe experienţele şi cunoaşterea fiecărui cititor. De asemenea, putem asocia un text canonic cu un text scris de un autor contemporan, pentru a compara modul în care este tratată, în epoci diferite, o anumită temă. Înseamnă a aduce o viziune nouă, proaspătă, prin schimbarea perspectivelor asupra unui text care le poate părea elevilor datat şi prea puţin relevant pentru interesele lor. Şi de ce să facem toate astea? Pentru că în felul acesta testăm de fapt, de fiecare dată, într-un mod convingător şi provocator, valoarea textelor canonice, impactul pe care acestea le pot avea astăzi asupra cititorilor concreţi (profesori şi elevi). Ar

Scanned with CamScanner

fi naiv să ne aşteptăm ca elevii noştri să recepteze un anumit text aşa cum l-am receptat noi la vârsta lor sau cum l-au receptat cei ce au fost contemporani cu apariţia textului. Vremurile se schimbă, sensibilitatea şi modul în care elevii noştri se raportează realitate şi la cunoaştere s-au schimbat şi ele, aşa încât profesorii sunt nevoiţi să caute soluţii noi pentru discutarea acestor texte în clasă. Ceea ce, până la urmă, e interesant şi pentru profesor, pentru că-l salvează de la rutină.

Ipoteza pe care am avut-o în vedere când am propus această temă este că autorii canonici sunt şi vor fi studiaţi în şcoală. Indiferent de reformele curriculare în domeniul disciplinei noastre, canonicii vor fi prezenţi în curriculumul oficial sau în cel *de facto,* aplicat la clasă. Aşa că ar trebui să găsim soluţii de la a-i salva de antipatia elevilor, găsind acele căi ce ne ajută să accedem la sensul lor, adică „la o cunoaştere a umanului care îi interesează pe toţi" (Todorov, 2011: 87). În fapt, finalitatea studiului literaturii în şcoală asta este, iar canonul nu face excepţie, de a-i de a releva cititorului „un sens care să-i permită să înţeleagă mai bine omul şi lumea, pentru a descoperi aici o frumuseţe care să-i îmbogăţească existenţa: făcând astfel, se înţelege mai bine pe sine însuşi" (ibidem: 25). Dar există şi alte valenţe ale studiului canonului în şcoală. Este important ca elevii să-şi formeze o conştiinţă identitară şi să cunoască valorile culturii române, pentru că în acest fel vor putea participa la viaţa culturală de la noi şi vor fi deschişi către alte culturi şi vor putea participa la un dialog intercultural firesc şi benefic în lumea globală în care trăiesc. Formarea gustului estetic este o altă dimensiune importantă asociată canonului, pentru că acesta cuprinde o selecţie a celor mai reprezentative opere, valoroase nu doar prin lumile şi ideile pe care le construiesc, ci şi prin calitatea lor artistică.

Canonul literar este consolidat în şcoala românească, iar programele de după 1995 pentru liceu au contribuit la această situaţie, prin includerea unei liste de 17 autori, obligatoriu a fi studiaţi pe toată perioada liceului prin cel puţin o operă reprezentativă. Aceştia sunt: Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, G. Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, E. Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu. Destul de mulţi dintre ei (numele subliniate) apar şi într-un canon *de facto* la nivelul gimnaziului, lucru ce se poate verifica prin analizarea cuprinsului manualelor de limba şi literatura română pentru acest segment. Totuşi, profesorii şi elevii tind să extindă lista cu nume noi. În cadrul unor cercetări pe tema canonului (Sâmihăian, 2010, 2012 (a), 2012 (b)), între autorii români care sunt citiţi cu interes şi studiaţi cu plăcere în şcoală în ultimii ani s-au evidenţiat Mircea Eliade, Emil Cioran şi Mircea Cărtărescu. Ei se numără atât printre preferinţele profesorilor, cât şi ale elevilor de liceu. Cred că o viziune dinamică asupra canonului literar este benefică şi din perspectiva participării la dialogul intercultural. E mai probabil ca elevii care au prieteni în alte ţări să le recomande acestora mai degrabă autori contemporani care sunt traduşi în mai multe limbi străine.

Canonul este însă inutil şi fără valoare dacă elevii nu ajung să citească aceste texte şi dacă nu înţeleg criteriile conform cărora un text poate fi considerat reprezentativ pentru o literatură.

Cred că studiul canonului literar ar trebui să fie o cale de acces către cultură. În acest sens, rolul literaturii în şcoală este de a le dezvolta elevilor competenţele de lectură, astfel încât să aibă acces către texte şi perspective culturale diverse. Pentru a pune în practică această viziune, plecăm de la ipoteza că lectura oricărui text (inclusiv a celui canonic) poate

Scanned with CamScanner

fi relevantă pentru un cititor. De asemenea, ne bazăm pe ceea ce spun teoriile receptării actuale, şi anume că fiecare cititor îşi construieşte înţelesuri pentru textele pe care le citeşte, în funcţie de propriul orizont cultural, de propriile experienţe de viaţă. În loc să respecte canonul şi interpretările criticilor şi ale istoricilor literari, elevii pot fi încurajaţi să descopere ei înşişi semnificaţii ale textelor citite şi să înţeleagă criteriile canonului. Asta nu înseamnă că profesorii nu pot evoca interpretări ale anumitor critici privitoare la un text canonic; doar că e bine să o facă într-o manieră în care să nu inhibe construirea de către elevi a sensurilor textelor studiate. Într-o asemenea perspectivă, evaluarea trebuie să fie autentică şi contextualizată, adică să urmărească măsura în care elevii realizează comprehensiunea şi interpretarea textelor canonice, în contexte variate (fie ca lectură individuală, fie în cadrul unor discuţii în grup sau a unor dezbateri în clasă). Într-un limbaj mai puţin sofisticat, să poată vorbi/scrie cu sens despre ceea ce au citit, fără să repete mecanic, fără un filtru personal, interpretări oferite de-a gata de profesor. Şi de ce să facem toate astea? Pentru că în felul acesta testăm de fapt, de fiecare dată, într-un mod convingător şi provocator, valoarea textelor canonice, impactul pe care acestea le pot avea astăzi asupra cititorilor concreţi (profesori şi elevi). Ar fi naiv să ne aşteptăm ca elevii noştri să recepteze un anumit text aşa cum l-am receptat noi la vârsta lor sau cum l-au receptat cei ce au fost contemporani cu apariţia textului. Vremurile se schimbă, sensibilitatea şi modul în care elevii noştri se raportează la realitate şi la cunoaştere s-au schimbat şi ele, aşa încât profesorii sunt nevoiţi să caute soluţii noi pentru discutarea acestor texte în clasă. Ceea ce, până la urmă, e interesant şi pentru profesor, pentru că-l salvează de la rutină.

Cum percep elevii canonul? Textele canonice sunt dificile şi nu abordează teme interesante. Pentru a le înţelege, e nevoie de timp şi efort. În plus, nu poţi contesta faptul că aceste texte merită să aparţină canonului!!! În ce fel mă formează aceste texte? Ce îmi spun, din punct de vedere personal, identitar, cultural?

Dacă profesorul încearcă să vadă studiul canonului şi din perspectiva elevilor, îşi va pune întrebări care să-l ajute să găsească şi soluţiile adecvate claselor cu care lucrează. Câteva reflecţii mi se par fundamentale în această etapă:

- Ce-i interesează pe elevii mei şi ce pot valorifica din ceea ce ei pot aduce în procesul lecturii textelor canonice din experienţa lor de viaţă şi de lectură? Ce perspective de abordare a textului ar fi interesante pentru ei? Sigur că o astfel de întrebare presupune o investigare a intereselor elevilor şi o cunoaştere a preferinţelor lor de lectură.
- Ce tipuri de dificultăţi ar putea întâmpina elevii mei în lectura acestui text canonic şi ce pot face pentru a le diminua/înlătura? De această dată, profesorul trebuie să încerce să parcurgă textul cu ochii unui elev şi să încerce să descopere posibilele obstacole pe care le-ar întâmpina acesta pe parcursul lecturii.
- Ce resurse (alte texte, materiale audio sau video etc.) pot folosi pentru a pune în scenă o receptare a textului care să implice elevii în lectura exploratorie şi interpretativă pentru o înţelegere profundă a operei studiate?

Un prim pas ar fi, deci, acela ca profesorul să investigheze interesele, abilităţile şi experienţele de lectură ale elevilor. Putem realiza această investigaţie prin chestionare sau interviuri, pe care să le interpretăm în aşa fel încât să ne ajute să facem în continuare alegeri bune. Pentru că, deşi avem o listă de autori canonici, putem alege diferite texte ale acestora (chiar altele decât cele din manual). E important să aleg un text care să aibă un potenţial interes pentru elevii din

Scanned with CamScanner

clasa/clasele cu care lucrez şi care să nu depăşească nivelul lor de comprehensiune (vezi şi proiectul LiFT-2, care propune criterii de selecţie a textelor, având în vedere pe de o parte profilul cititorului, iar pe de altă parte, dificultăţile textului, http://www.literaryframework.eu/).

Al doilea pas, după ce am făcut selecţia textului în funcţie de interesele şi competenţele de lectură ale elevilor, ar fi să proiectez demersul didactic. Aici, întrebările care îmi pot orienta proiectarea pot fi de tipul:

- Cum realizez etapa de prelectură, ce puncte de acces pot folosi?
- Spre ce orientez etapa lecturii (pot avea în vedere câmpuri semantice relevante pentru identificarea temei, ambiguităţile textului, anticipările cititorului, instanţele comunicative etc.)? Sarcinile pe care le propun pentru această etapă ar trebui să-i conducă pe elevi spre înţelegerea textului, deci trebuie să mă concentrez asupra unor elemente relevante ale textului.
- Ce perspective de lectură le propun elevilor pentru postlectură, în aşa fel încât să ajungă la o interpretare a textului? Pot realiza extinderi spre alte texte, spre alte arte?
- Cum realizez evaluarea elevilor? Pe ce mă concentrez? Care sunt criteriile şi descriptorii pe care îi am în vedere? Evident, mă raportez şi la competenţele specifice din programa clasei respective. Asta înseamnă să gândesc instrumentele şi metodele de evaluare pe care le pot folosi.

Al treilea pas este aplicarea. E adevărat că nu întotdeauna putem aplica întocmai un proiect, oricât de mult efort am investit în conceperea lui. În această etapă, profesorul ţine cont de reacţiile elevilor, de răspunsurile lor şi, în funcţie de acestea, îşi ajustează/ adaptează demersurile.

În fine, ultimul pas este cel al reflecţiei, foarte important pentru că numai aşa putem înţelege impactul deciziilor noastre: ce am făcut bine?, ce nu a fost bine receptat de elevi?, de ce?, există şi alte soluţii?, care ar fi?

Mă voi referi aici la al doilea pas, acela de proiectare a demersului didactic, şi voi încerca să prezint câteva soluţii de a-i aduce mai aproape pe canonici în cele trei etape ce pot jalona abordarea la clasă a textului: prelectură, lectură şi postlectură. Prima condiţie a unei bune proiectări este cunoaşterea profilului clasei, pentru că e bine ca profesorul să ştie în ce fel îşi poate raporta demersurile la experienţele personale, academice sau de lectură ale elevilor.

Pentru etapa prelecturii, profesorul trebuie să găsească strategii care deschid accesul elevilor către textul propus pentru studiu. Ca să găsească soluţii, este necesar, în primul rând, ca profesorul să poată identifica posibilele bariere de receptare pe care textul ales le-ar putea pune elevilor săi. Discutarea unui text care are o structură diferită faţă de cele cu care sunt obişnuiţi elevii poate fi începută prin explicarea rolului acelei structuri (de pildă, povestirea în ramă folosită în *Hanu-Ancuţei)*. Dificultăţile de înţelegere a unor arhaisme sau regionalisme (din texte precum *Ţiganiada, Amintiri din copilărie, Baltagul)* pot fi anticipate, profesorul oferind explicaţii şi mai ales sugerând strategii de descifrare a sensului cuvintelor necunoscute din text. Dacă e vorba despre contexte mai puţin familiare elevilor (a anumită epocă, zonă a ţării etc.), atunci accesul poate fi făcut printr-o prelegere (a profesorului sau a unui invitat care este specialist în domeniu), prin prezentarea unui film documentar sau a unor fotografii ce pot oferi repere pentru înţelegerea contextului în care se petrece acţiunea dintr-un roman sau dintr-o piesă de teatru. Este o strategie care poate fi folosită pentru romane precum *Mara* (pentru a explica multiculturalitatea zonei), *Baltagul*

Scanned with CamScanner

(pentru a evidenţia coordonatele istorico-sociale ale sfârşitului de secol XIX sau pentru a discuta despre transhumanţă), *Pădurea spânzuraţilor* (pentru a lămuri situaţia românilor din Ardeal în perioada în care această zonă aparţinea Imperiului Austro-Ungar), *Enigma Otiliei* (pentru a oferi, de pildă, câteva informaţii privind arhitectura epocii) sau pentru piesa *O scrisoare pierdută* (pentru a explica felul în care funcţiona sistemul electoral în acea perioadă).

În al doilea rând, profesorul trebuie să se gândească la felul în care poate capta încă de la început interesul elevilor săi pentru textul canonic. În funcţie de interesele şi preocupările elevilor săi, profesorul va încerca să găsească acele *puncte de acces semnificative* (Gardner, 2005) care pot introduce elevii în tematica textului pe care-l vor citi. Un punct de acces narativ poate fi folosit pentru a le oferi elevilor o poveste interesantă despre cum a fost scrisă un text, o carte (mărturisile lui Bacovia despre ce-l inspira când îşi redacta poemele, un fragment din *Viaţa ca o pradă* despre scrierea *Moromeţilor)*, despre cum a luat naştere un personaj (mărturisile lui Rebreanu despre Apostol Bologa sau despre Ion), despre biografia unui autor (un fragment din *Vieţile paralele* ale Florinei Ilis despre un episod din viaţa lui Eminescu), povestirea unei întâmplări dintr-un roman/o piesă de teatru ce ar putea suscita interesul elevilor. Un exemplu grăitor oferă Alex. Ştefănescu: acesta îi povesteşte din memorie copilului unor prieteni o întâmplare amuzantă din *Moromeţii;* elevul, deşi se pregătea pentru bacalaureat, nu citise încă romanul, dar strategia folosită de critic a funcţionat, reuşind să stârnească interesul copilului pentru a citi romanul. Punctul de acces numeric poate fi şi el de interes pentru elevii care au o sensibilitate pentru numere. Indicarea anului apariţiei unui volum şi asocierea acestei date cu alte apariţii notabile (1933, an în care apar câteva texte importante pentru literatura română: *Patul lui Procust, Creanga de aur, Adela, Maitreyi*), indicarea numărului de versiuni ale unui text (11 versiuni ale *Glossei* eminesciene), durata elaborării unei opere (10 ani pentru *Luceafărul,* 17 zile pentru *Baltagul),* menţionarea numărului de ediţii ale unei lucrări etc. Punctul de acces existenţial este poate şi cel care atinge cel mai profund motivaţia elevilor pentru a citi un text canonic. Ce înseamnă pentru voi iubirea/ viaţa/ moartea/ războiul/prietenia/ puterea/ bunătatea? etc. pot fi interogaţii care stimulează în mod autentic interesul elevilor pentru o temă abordată într-un text canonic pe care-l vor studia. Un punct de acces cu siguranţă atractiv pentru elevi este cel estetic, bazat pe analogii cu alte limbaje artistice: film, muzică, pictură, bandă desenată, arhitectură, modă etc. Pot fi folosite: o secvenţă interesantă dintr-o ecranizare a cărţii (o secvenţă din ecranizarea romanului *Ion* sau *Pădurea spânzuraţilor*), o secvenţă dintr-o montare clasică sau contemporană a unei piese de teatru (pentru *O scrisoare pierdută),* fotografii cu clădiri de epocă (pentru *Enigma Otiliei),* picturi sau piese muzicale privind un anotimp descris într-o poezie ce urmează a fi citită etc. În fine, punctul de acces interpersonal sau cooperativ poate fi realizat prin brainstorming sau printr-o dezbatere care să aducă în prezent cunoştinţele anterioare pe care elevii le au despre o temă, un motiv prezente în textul studiat şi pe care profesorul îşi propune să-şi concentreze atenţia. De exemplu: Ce asocieri puteţi face pentru lumină (*Lumina* de L. Blaga), plumb (*Plumb* de G. Bacovia) etc.; alegeţi un aforism dintre cele propuse în care vă identificaţi propriile gânduri sau care este mai aproape de ideile voastre (aforismul va fi selectat din autorul ce urmează a fi studiat şi se referă la tema textului propus). Sau puteţi propune o dezbatere preliminară privitoare la tema textului: ce credeţi că e mai important în viaţă, iubirea sau averea? (ca introducere pentru *Ion, Enigma Otiliei* etc. Dacă începeţi aşa, neapărat trebuie să vă întoarceţi, după

Scanned with CamScanner

abordarea textului, la această dezbatere pentru a vedea dacă punctele de vedere ale elevilor sunt aceleaşi sau au fost influenţate de textul pe care l-au citit.

Pentru etapa lecturii, în care elevii realizează lecturi succesive ale textului, profesorul trebuie să gândească sarcini de lucru care să deschidă interesul elevilor pentru text. În cazul poeziilor, profesorul le poate oferi elevilor un text lacunar, din care a eliminat cuvinte-cheie şi le poate cere elevilor să completeze golurile marcate în poezie. Această metodă constructiv-creativă îi implică pe elevi în explorarea cu atenţie a textului şi îi motivează să găsească răspunsuri la întrebările pe care şi le pun în legătură cu posibilele sensuri ale poeziei. Odată ce interesul a fost captat, apoi elevii vor fi ghidaţi spre a face inferenţe şi spre a reflecta pe marginea textului, în aşa fel încât să construiască pas cu pas sensurile acestuia. O abordare problematizantă sau una centrată pe punctele tari pot fi folositoare în această etapă. Pentru un text epic amplu (roman), metoda predictivă poate fi o soluţie care să antreneze elevii în lectura textului. Profesorul va începe în clasă lectura primului capitol şi apoi elevii vor fi invitaţi să facă predicţii privitoare la desfăşurarea acţiunii, evoluţia personajelor, tema/temele abordate, finalul romanului etc. Până la ora următoare elevii vor citi câteva capitole şi apoi vor discuta despre valabilitatea predicţiilor făcute anterior. O altă metodă ce implică un răspuns personal al elevilor este jurnalul cu dublă intrare. Elevilor li se dă ca sarcină să ţină un astfel de jurnal pe tot parcursul lecturii unui text. Faptul că ei îşi pot nota acolo gândurile şi reacţiile faţă de anumite pasaje din text le oferă o libertate şi o apropiere de lectura de plăcere. Abordarea personajelor se poate face, de asemenea, prin încercarea de a-i face pe elevi să evalueze comportamentul acestora nu doar din perspectiva epocii în care au trăit, ci şi din perspectiva propriilor valori, a propriului profil. A-i pune pe elevi în situaţia de a face conexiuni între personajele literare şi experienţele lor este o cale foarte bună, pentru că elevii se află în căutarea definirii propriei identităţi şi orice confruntare cu *celălalt* poate fi benefică pentru ei. În plus, această confruntare îi ajută să înţeleagă mai bine personajul pe care-l au în vedere. Profesorul poate inventa diverse metode (vezi sugestiile Alinei Petri, 2006) pe care le poate folosi pentru a aduce personajele mai aproape de înţelegerea elevilor. Tot în etapa lecturii, este bine ca profesorul să implice elevii în activităţi de tip reprezentări mentale (ale felului în care arată personajele, locurile în care se petrece acţiunea, un peisaj descris într-un poem etc.), pentru că acestea le suscită şi creativitatea, ajutându-i în acelaşi timp să reţină mai bine informaţiile textului, pe care le integrează în universul lor referenţial. Miza acestei etape este ca profesorul să găsească acele căi care să implice elevul-cititor, relevându-le, prin activităţile propuse, faptul că lectura textelor canonice poate fi relevantă pentru ei, pentru felul în care îşi construiesc înţelegerea despre lume şi despre ei înşişi. De aceea, abordarea tematică ar trebui ghidată spre ceea ce îi poate interesa la această vârstă: *iubirea, condiţia umană, noi şi limbajul, prietenia* etc. Pentru că în predarea clasicilor este întotdeauna interesant pentru profesor să vadă ce anume aduce fiecare generaţie/serie de elevi în lectură, ce experienţe, ce idei, ce valori. În acest fel, îşi poate adapta demersurile încât să propună un dialog viu cu textul studiat.

Etapa postlecturii va fi deschisă de către profesor către discutarea şi stimularea interpretărilor diverse ale textului, către extinderea experienţelor de lectură şi către evaluarea textului citit.

Este vital pentru un text canonic să fie discutat din mai multe perspective nu doar pentru că în acest fel atenţia elevilor poate fi captată mai uşor, ci şi pentru că ele conduc către o înţelegere mai profundă a textului şi către construirea competenţelor din programă. Pot fi

Scanned with CamScanner

combinate perspectiva arhetipală (privitoare la teme, motive, tipuri de personaje), cu o perspectivă structuralistă (cu accent pe aşteptările şi înţelegerea cititorului privind genurile, stilul autorului), cu o abordare culturală (privind încadrarea într-un curent sau a unei mişcări literare) sau chiar cu biografismul (deşi, riscant, acesta poate fi interesant pentru elevi, implicând conexiuni între text şi viaţa autorului) etc. Aş menţiona aici predilecţia multor profesori de la noi pentru abordarea structuralistă, caz simptomatic şi în alte sisteme de învăţământ, de pildă în cel francez. Riscul de a ocoli exact sensurile şi înţelegerea textului de către elevi prin anumite abordări este sintetizat de Todorov astfel: „E adevărat că sensul operei nu se reduce la judecata exclusiv subiectivă a elevului, ci se construieşte pe un travaliu de cunoaştere. Pentru a se angaja într-un astfel de demers, acestui elev îi poate fi util să înveţe fapte de istorie literară sau anumite principii provenite din analiza structurală. Cu toate acestea, în niciun caz studiul acestor mijloace de acces nu trebuie să se substituie studiului sensului, care este *finalitatea* sa. [...] Inovaţiile aduse de abordarea structurală în deceniile precedente sunt binevenite cu condiţia să-şi păstreze funcţia de instrumente, şi nu să devină propriul lor scop." (*ibidem*, p. 23-24).

Pentru textele care au mai multe straturi de semnificaţii e bine ca profesorul să încerce să deschidă cât mai multe dintre aceste piste de interpretare pentru elevi. Pentru *Baltagul,* de pildă dimensiunile ce pot fi deschise sunt: cea monografică, cea mitică, cea iniţiatică sau cea poliţistă. În funcţie de clasă, profesorul va alege care vor fi deschiderile pe care le poate face.

Una dintre căile ce poate spori interesul elevilor pentru un text canonic este de a-i găsi, în funcţie de temă, o pereche în literatura contemporană (fie că e vorba de literatura pentru adolescenţi sau de literatura „serioasă", pentru adulţi) şi de a le solicita elevilor să citească în paralel cele două texte, având în vedere anumite repere comparative propuse de profesor. Realizând astfel de perechi, îi ajutăm pe elevi să înţeleagă relevanţa unor texte pentru viaţa lor şi îi putem ajuta să descopere complexitatea unor teme văzute din perspective diverse şi să aducem astfel textele canonice mai aproape de ei (Beach, Appleman, Hynds, Wilhelm: 2011). Câteva sugestii: *Enigma Otiliei* de G. Călinescu poate fi citit împreună cu *Fata cu cercel de perlă* de Tracy Chevalier, *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale cu *Gluma* de Milan Kundera, *Luceafărul* de M. Eminescu cu *Poema chiuvetei* de M. Cărtărescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu cu *Ispăşire* de Ian McEwan.

O altă modalitate de a extinde experienţele de lectură ale elevilor este asocierea acestor texte cu opere aparţinând altor arte (ecranizări, piese muzicale, picturi etc.). O activitate foarte motivantă pentru elevi este punerea în scenă a unor secvenţe dintr-un roman sau dintr-o piesă de teatru. Astfel de montări vor fi precedate de discuţii în clasă privitoare la selectarea secvenţelor, la soluţiile de interpretare şi vor fi urmate de aprecierile tuturor elevilor clasei. Este o activitate care îi va ajuta să înţeleagă mai bine personajele, resorturile ce le împing să acţioneze într-un anumit fel şi, implicit, îi vor conduce pe elevi la o înţelegere mai profundă a textului.

Pentru a-i aduce pe clasici mai aproape de elevi trebuie neapărat să le lăsăm adolescenţilor şansa de a-i evalua pe aceştia, în funcţie de reperele proprii. Pentru a-i ajuta să-şi construiască propriile judecăţi de valoare, e bine să le solicităm să formuleze opinii, puncte de vedere pe marginea textelor citite. Putem folosi, evident, şi opiniile experţilor, dar nu pentru a le impune elevilor să le memoreze, ci pentru a observa felul în care o operă poate fi receptată (cum era percepută în momentul în care a apărut şi cum este evaluată astăzi). E bine ca

Scanned with CamScanner

profesorul să le ofere păreri diverse, chiar contradictorii ale unor critici sau istorici literari şi, mai ales, să folosească o bibliografie adusă la zi (dincolo de *Istoria critică a literaturii române* a lui N. Manolescu, cercetări realizate de critici contemporani privind operele canonicilor). Elevii pot evalua ei înşişi aceste aprecieri câtă vreme au citit textul la care se referă şi pot decide în mod argumentat dacă punctul lor de vedere se apropie de vreunul dintre cele citate de profesor. Dar asta se poate întâmpla doar dacă li se cere acest lucru, dacă sunt învăţaţi cum să facă o astfel de argumentare.

Toate variantele propuse mai sus au fost făcute în spiritul ideilor lui Todorov menţionate la început, şi anume că rolul profesorului de literatură este de a le mijloci elevilor „o cunoaştere a umanului care îi interesează pe toţi". Căci asta cred că este miza importantă a studiului literaturii în şcoală, iar urmarea ar trebui să fie ca absolvenţii de liceu să capete plăcerea de a citi pe tot parcursul vieţii. Ştiu însă că mulţi profesori au impresia că aceste finalităţi sunt incompatibile cu presanta pregătire pentru examene pe care elevii, părinţii, directorii de şcoli o reclamă. În ceea ce mă priveşte, cred că examenul este doar o treaptă în parcursul unei persoane şi că, dacă înţelegem miza mai profundă şi pe termen lung a studiului literaturii în şcoală, este imposibil ca elevii noştri să rateze examenele naţionale. Ajungem în acest fel la celebrele concepte operaţionale. Dacă le abordăm firesc şi nu mecanic, ele capătă sens şi pentru elevi. Ce înseamnă „viziunea despre lume"? Nu este atât de complicat precum cred unii. Este vorba despre felul în care un autor imaginează lumea, cu bunele şi cu relele ei. Această viziune poate fi transmisă foarte diferit (explicit, prin intermediul vocii unui personaj, al unor aforisme inserate în text etc.), dar asta este ceea ce putem explora împreună cu elevii. Modalitatea în care această viziune despre lume este pusă în operă poate fi, iarăşi, diferită: curentul în care se încadrează textul, genul/specia, perspectiva narativă, versificaţia – toate pot deveni semnificative prin raportare la viziunea despre lume pe care textul o dezvăluie cititorului.

Până la urmă, ce evaluăm? Aici nu cred că pot fi dubii. Încercăm să dezvoltăm şi să apreciem:

- competenţele de comprehensiune şi interpretare ale elevilor (această competenţă este urmărită şi la examenele naţionale, dar este la fel de importantă şi pentru dezvoltarea oricărui cititor pe termen lung);
- aprecierea estetică a literaturii (competenţă necesară a examene, dar şi în viaţa de zi cu zi, pentru că implică formarea gustului pentru valorile literare);
- abilitatea de a aplica critic diverse perspective în lectura unui text (competenţa este necesară atât pentru examene, cât şi pentru cititorul pe termen lung);
- cunoaşterea valorilor şi a ideilor comune ale societăţii contemporane privind literatura română (literaţie culturală, competenţă necesară nu doar pentru susţinerea unui examen, ci şi pentru a putea intra într-un dialog intercultural cu persoane din alte culturi).

În loc de concluzii, aş spune că în abordarea textelor canonice palpitant este, de fapt, ca profesorul să ştie să scoată la iveală ceea ce pot aduce elevii lui nou în lectura acestor texte. Ca să fim siguri că şi canonicii pot deveni contemporanii noştri, e bine să discutăm despre ceea ce ne (mai) spune acel text astăzi, aici şi acum. Această cale cere, de asemenea, o rafinată punere în scenă a întregului demers didactic. Iar în spatele acestei urzeli stă o foarte bună pregătire de specialitate a profesorului, care ar trebui să cunoască istorie literară, critică literară, teoria literaturii, să aibă o cultură general solidă, dar şi să fie el însuşi un cititor

Scanned with CamScanner

competent, chiar un expert în ale lecturii. Un astfel de profesor va şti cu siguranţă să găsească soluţiile cele mai bune pentru a-i aduce pe canonici mai aproape de elevi, solicitându-le acestora din urmă să folosească strategii de receptare diverse, ce implică într-un raport optim inteligenţa, emoţiile, cunoştinţele şi creativitatea elevilor?

Dar, desigur, întrebarea fundamentală şi răspunsurile rămân la fiecare profesor: merită să fac efortul de a-i aduce pe canonici mai aproape de elevi? şi, de fapt, ce aleg, învăţarea pentru examen sau formarea elevilor mei pentru a deveni cititori pe termen lung?

Bibliografie

1. Beach, Richard, Appleman, Deborah, Hynds, Susan, Wilhelm, Jeffrey, 2011: *Teaching Literature to Adolescents.* Second Edition, Routledage, New York.
2. Petri, Alina, 2006: *Contemporani cu personajele. Călătoria în timp a cititorului postmodern,* în *Perspective,* nr. 2(13), având ca temă *Personajul.*
3. Sâmihăian, Florentina, 2010: *The Power of Canon: Reading Interests, Attitudes and Strategies of the Romanian Student Teachers,* în volumul *The Literary Canon. Approaches to Teaching Literature in Different Contexts.* Lucrările conferinţei internaţionale *National Literatures in the Age of Globalization,* coordonator Florentina Sâmihăian, Editura Universităţii din Bucureşti, pp. 103-112.
4. Sâmihăian, Florentina, 2012 (a): *Liceenii şi literatura,* comunicare prezentată la conferinţa internaţională *La letteratura e la formazione degli europei,* organizată de Universitatea „La Sapienza" din Roma, 16-17 martie 2012, publicată în *I giovani europei e de la letteratura. Indagine, percorsi, canone,* a cura di Franco Baratta, Lina Grossi e Loriana Pupolin, Editoriale CIID, pp. 87-90.
5. Sâmihăian, Florentina, 2012 (b): *Care e distanţa dintre canonul literar şi preferinţele liceenilor?,* în *Limba şi literatura română. Noi abordări rşi cercetări didactice. Actele celui de-al 10-lea şi al 11-lea Colocviu Internaţional al Departamentului de Lingvistică* (Bucureşti, 3-4 decembrie 2010 şi 9-10 decembrie 2011). Editor Fl. Sâmihăian, Editura Universităţii din Bucureşti, pp. 53-68.
6. Ştefănescu, Alex., 2015: *Mesaj către tineri. Redescoperiţi literatura!,* Bucureşti, Editura Curtea Veche.
7. Todorov, Tzvetan, 2011: *Literatura în pericol,* Bucureşti, Editura Art.

SPECIFICUL RECEPTĂRII TEXTELOR CANONICE

Ioana Tămăian

Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, *UBB,* Cluj

Receptarea textului canonic are mai multe praguri, în funcţie de dominanta care defineşte canonul: formă de putere, normă impusă de comunitatea interpretativă din care facem parte, sursă de plăcere estetică etc. Comunicarea discută natura specifică a receptării literaturii aparţinând scriitorilor canonici. Demersul se bazează pe schimbarea accentului dinspre conceptul de canon spre trăsăturile canonicităţii, pe de o parte, şi, pe de altă parte, pe propunerea lui Frank Kermode din eseul său consacrat esteticii canonului. ***Cuvinte-cheie:*** *canon, canonicitate, receptare, formă de putere.*

The Reception of Canonical Texts. Reading canonical texts is performed by crossing some thresholds, which are imposed by the canon dominant principle, seen as a form of ideological power, as rule imposed by the inter-

Scanned with CamScanner

pretative community we are part of, or as rule of aesthetic pleasure, etc. The article discusses the specific nature of the reception of canonical literature and it points out this specificity. The approach is based on the revision of canon approach by shifting the emphasis from the canon to the canonical traits, on the one hand, and, on the other, on Frank Kermode's seminal essay regarding the aesthetics of the canon. ***Key-words:*** *canon, canonicity, reception, form of power.*

Problema pe care o supun discuţiei se referă, în contextul simpozionului, la specificul receptării literaturii aparţinând autorilor canonici. Dacă literatura canonicilor e receptată *altfel* decât restul literaturii, în ideea că există canon şi există, ne interesează prin ce se distinge acest tip de receptare şi în ce constă aportul ei didactic. Dacă receptarea e indistinctă, în ideea că nu canonicitatea dă particularitatea receptării, riscăm să constatăm că tema simpozionului e pusă în criză. În acest cadru, intervenţia mea restituie un traseu al gândului dus până la convingerea că literatura canonicilor are piste de receptare proprii. Anticipând, anunţ că dezlegarea problemei constă în revizuirea perspectivei de abordare a canonului, prin mutarea accentului dinspre canon spre trăsăturile canonicităţii, şi că răspunsul este mediat de propunerea lui Frank Kermode cuprinsă în eseul *Pleasure and Change. The Aesthetics of Canon* (2004), consacrat esteticii canonului.

Despre abordările canonului şi ale canonicităţii

Ca şi în alte culturi europene, la noi, luptele canonice sunt minore, canonul fiind susţinut şi protejat instituţional, prin concursurile de titularizare, prin listele de scriitori impuse de programa de bacalaureat, prin interesul pentru predarea literaturii în şcoală etc. De aceea, disputele canonice evidenţiază adesea doar forme de abuz de putere referitoare la cine e canonic şi cine nu, la cine intră şi la cine iese din canon, la existenta unor texte care se impun a fi citite de profesori şi de elevi. Cu toate acestea, au existat şi dezbateri academice sau anchete extinse, care arată că fixarea unui canon implică un anume interes pentru literatură şi, mai mult, angajarea într-o anumită teorie a literaturii. Tendinţa, la noi, rămâne totuşi să abordăm canonul în termeni de exemple, într-un mod extensional[1], ceea ce înseamnă ca în definirea unei categorii de texte se face apel la specimene: abordare întâlnită oricând se iveşte problema unor texte care trebuie sau nu incluse într-o listă, în manuale, în programe etc. Astfel, în manieră extensional-distributivă (o abordare pozitivistă de altfel), canonul devine echivalent al curriculumului şi se compune dintr-un set de opere, în principiu, nediferenţiat: „fiecare operă fiind, de manieră egală, membră a unui set sau a unei categorii pe care o numim literatură" (Anderson, 2001: 1443). Şi de aici, discuţia dacă un autor din listă e pertinent sau nu să ia locul altui autor, dacă un text înlocuieşte altul etc., discuţie fără sorţi de izbândă, pentru că niciodată Vasile Alecsandri nu-l poate înlocui pe Ion Neculce, sau Nichita Stănescu pe Lucian Blaga etc. Asta, pentru că toate speciile intră în categoria lor, niciuna nu poate fi exclusă; în principiu, toate fac parte din canon[2], precum, spre exemplu,

[1]Pentru abordarea extensională şi intensională a canonului, am recurs la descrierea realizată de Earl R. Anderson, *Defining the Canon*, PMLA, publicat de Modern Language Association, Vol. 116, 5/2001, pp. 1442-1443. Cercetătorul descrie patru moduri de definire a canonului: extensional (distributiv sau colectiv) şi intensional (distributiv sau colectiv). Modul extensional – în termeni de texte şi specimene, prin care se defineşte o categorie universală, cu asumpţia că validitatea e derivată prin consensul mai multor observatori, şi nu prin concluziile unui singur observator, precum se întâmplă în cazul istoriilor literare de autor; iar modul intensional – în termeni de atribute ale operei canonice, ale canonicităţii, prin indicarea unor proprietăţi pe care le au textele canonice (p. 1443).

[2]Critica derivă din acest tip de abordare un *canon potenţial* – care include toate textele, şi apoi, succesiv, prin

Scanned with CamScanner

textele cuprinse (selectate, totuşi) în dicţionarele de opere literare. De aceea, să te opui canonului şi să ceri înlocuirea lui cu alte canoane nu oferă un avantaj evident decât într-o luptă ideologică bazată pe principii osificate, în care canonul funcţionează ca vehicul de coerciţie, de excludere şi de manipulare ideologică. Dacă e vorba de textele selectate de programă şi de manuale, edificarea canonului, la modul extensional-distributiv, este rezultatul unui grup de specialişti, istorici literari, critici, profesori etc. În manieră extensional-colectivă, canonul presupune să renunţăm la ideea de listă compusă printr-o selecţie de titluri şi să-l gândim drept „convenţie culturală", drept „etichetă, şi nu realitate substanţială", drept „strategie" şi „loc al puterii prin care se menţine autoritatea tradiţiilor şi a instituţiilor selectate" (Anderson, 2001: 1443), ca rezultat al unor instituţii ale puterii. Varianta complementară o dă modul intensional, unde canonul este definit ca „set de presupoziţii în conformitate cu care universalele există doar ca termeni/cuvinte, ca un mod convenţional de a vorbi despre lucruri individuale". Sunt şi aici două variante: intensional-distributivă, canonul fiind abordat în termeni de atribute ale operei canonice (precum în cazul atributelor cu care operează Aristotel în *Poetica,* definind tragedia şi epicul) şi intensional-colectivă (precum în cazul lui Platon).

Deşi azi este în vogă, nu doar în lista de autori canonici din programa de Bac, modelul extensional-distributiv, cele patru abordări coexistă în discursul cercetătorilor, ceea ce ne permite mutarea accentului de pe listă pe atributele canonicităţii, de la setul de texte, la criteriile după care evaluăm asemenea texte.

Atributele canonicităţii nu derivă din liste, ci din intrarea operei într-un „colocviu critic". Ceea ce înseamnă asumarea existenţei unui *canon critic.*

Tradiţia asociază canonului atribute precum măsură, regulă, autoritate, deci supunere şi impunere, iar cititorii găsesc adesea în canon doar texte fetişizate şi interpretări moarte. Dar defetişizarea, în cazul în care o dorim, nu înseamnă înlocuirea unui text cu altul, a unei interpretări cu alta, a unui canon cu altul, ci tocmai existenţa acestui canon critic, adică asumarea de către cititor a unei activităţi critice. Paradoxal, activitatea critică este sursa canonizării, dar, înţeleasă ca proces, mai mult decât ca rezultat, ea nu osifică textele şi, din contră, se opune formulelor fixe, facilitând „exersarea unei facultăţi de distincţie între ce merită şi ce nu să între în categoria literaturii" (Lecercle: 2006).

Atributele canonicităţii

Abordarea intensională a canonului evidenţiază atributele canonicităţii, indicând astfel ce face ca un text să devină canonic. Paradoxal, indiferent de abordare, canonul este prezent

---

restrângerea ariei, un *canon accesibil* – care cuprinde o parte din acest potenţial disponibil la un anumit moment, un *canon selectiv* – compus din liste şi antologii, dicţionare, manuale etc., şi care impune modele, transmite moştenirea gândirii, creează cadre comune de referinţă pentru comunitatea care împărtăşeşte aceleaşi strategii de interpretare. De tip selectiv sunt canoanele instituţionale; din ele face parte canonul şcolar: un canon redus, supus unor constrângeri de disponibilitate a textelor (texte eliberate de drepturile de copyright), de preţ al cărţii pe piaţă, de valorizarea tradiţională (e colectiv: poartă valori colective, e impus, e de dorit să provoace cititorii să citească pro sau contra lui). Tot prin restrângerea sferei, un *canon personal* – compus din texte valorizate de un cititor. Nu în ultimul rând, ba dimpotrivă, un *canon critic* – compus din fragmentele şi operele tratate în mod repetat în articole şi cărţi, citatele la fac referire în mod recurent criticii şi istoricii literari (Earl R. Anderson). Tipul ideal al canonului critic este canonul universitar, mai larg întotdeauna şi mai dinamic, mai extins şi mai diversificat decât canonul şcolar, pentru că se articulează întotdeauna într-un concept asupra literaturii; este un canon al textelor în mişcare, nu al identităţii fixe, clasate (Lecercle, 2006).

Scanned with CamScanner

în orice tip de lectură, el marchează condiţiile de posibilitate ale oricărei lecturi: întotdeauna citim literatură printr-un canon, în sensul în care „nu pot gândi decât prin concepte, care fixează mişcarea gândului şi care doar ele ne permit, prin corelaţiile pe care le stabilesc, să sesizăm şi să urmărim această mişcare [...], nu pot citi un text decât printr-un gen (canonul se divizează întotdeauna în genuri), printr-un intertext (canonul se constituie ca sistem de texte), printr-o tradiţie (canonul înscrie literatura într-o istorie mitică şi retrospectivă, o tradiţie se inventează)" (Lecercle, 2016: 19). Atributele lui sunt, în mod dominant, cele ale autorităţii şi, de aici, ale formării identităţii conform unui profil „identitar" dorit sau impus. Canonicitatea se configurează însă, pe lângă definiţia ideologică, şi de alte atribute ale textului care pot da specificul receptării canonicilor. Şi aici este miza discuţiei. Este vorba despre atributele propuse de Frank Kermode în eseul consacrat esteticii canonului: *plăcerea*, *schimbarea* şi *şansa*. Rar luate în discuţie în contextul şcolii, aceste atribute fac canonul viu şi interesant pentru cititori. Ele sunt puse în scenă în actul de receptare şi sunt toate, paradoxal, mărci ale caracterului efemer al lecturii şi provizoriu al canonului.

În rezumat, teza lui Kermode susţine că receptarea marii literaturi a lumii se caracterizează prin plăcere, prin schimbare şi prin şansă şi că acestea sunt condiţiile de existenţă, necesare, dar nu obligatorii, ale operei canonice; ele sunt „chei" pentru canonicitate. Propunerea este atrăgătoare în sine, iar aportul ei didactic ar putea fi salutar pentru modelul curricular al dezvoltării personale şi pentru abordarea canonului în interiorul acestui model, cele trei atribute contribuind, chiar în manieră funcţională, la receptarea textului canonic.

Redau, pe scurt, descrierea celor trei atribute ale canonicităţii prezentate de Frank Kermode.

Prima şi cea mai spectaculoasă (pentru că exclude autoritatea) este plăcerea: Kermode consideră că literatura ne place, că ea ne provoacă plăcere, pentru că ne arată ce şi cum suntem şi cum este lumea. Înţeleasă drept criteriu de funcţionare pentru textele canonice, plăcerea nu este pur estetică, nici consecinţa proprietăţilor formale ale textului, ci depinde de valorile înscrise în text. Criticul discută două tipuri de plăcere derivate din două tipuri de texte.

Plăcerea ca transgresiune: este plăcerea care vine din puterea operei de a transgresa şi de a se depărta de formele comune, de a transgresa „într-o comunitate de predecesori admiraţi" (în ideea că fiecare membru al canonului există doar în compania celorlalţi, că scriitorii interacţionează cu predecesorii, contribuind ei înşişi la perpetuarea şi modificarea canonului, mai mult decât profesorii şi cercetătorii). Natura ei este „conjugarea fericirii cu consternarea, ca trăsătură distinctivă derivată din lectura textului canonic, reflecţie filosofică asupra condiţiei umane, forţată să recunoască disoluţia sinelui, amestec de aspiraţii şi circumstanţe arbitrare ale existenţei [...] un acut sentiment al bucuriei împreună cu o chinuitoare experienţă a angoasei, ceea ce are legătură cu sublimul" (Robert Alter, introducere la Fr. Kermode, 2004: pp. 8-9). În discuţie intră textele care pun problema condiţiei umane: *Iov*, *Fraţii Karamazov*, *Hamlet* etc.

Plăcerea ca inteligenţă a observaţiei: este plăcerea oferită de literatura cotidianului; plăcerea vine din faptul că textele încurajează inteligenţa observaţiei, exerciţiul de inteligenţă fiind determinat de stilul literar, de intenţia narativă, de complicarea înţelesului prin ironie etc. Acesta este un tip de plăcere „adultă" „mai degrabă morală şi socială, şi nu filosofică"; fără să implice disoluţia sinelui şi abisul existenţial, este un joc plăcut al percepţiei, al observaţiilor subtile despre caractere şi predicţii morale; este o plăcere a „facultăţii inte-

Scanned with CamScanner

ligenţei promulgată prin intermediul limbajului" (idem). Ca scop estetic al textului, plăcerea se naşte doar din reacţia cititorului: condiţionată de norme, de valori din comunitatea de cititori (de un canon al comunităţii de lectură), dar şi de alegeri individuale (deci de un canon personal). De aceea, ea diferă de la o epocă la alta: „opera poetică, în aspectul său estetic, poate să cauzeze plăcere şi să continue să facă asta, chiar dacă răspunsurile cititorilor se modifică". Dacă nu (mai) oferă plăcere, textul pierde această trăsătură a canonicităţii.

Mecanismul plăcerii e simplu: opera creează nevoi, aşteptări şi apoi oferă satisfacţii compensatorii: „subiectul operei este o mişcare spre totalizare sub mandatul dorinţei". Şi listele canonice sunt tot rezultatul plăcerii, deoarece „prin spiritele noastre oferim şirurilor de cuvinte [...] statutul de artă. Nu am face asta dacă nu ne-ar oferi plăcere". Iar listele le construim cu bună intenţie „decidem ce-i valabil şi, în interesul umanităţii, le transmitem asta altor oameni [din diferite motive]. Dar cauza e nobilă şi plăcerea stă în miezul ei" (Kermode, 2004: 31).

Schimbarea este a doua trăsătură a canonicităţii; ea nu constituie o valoare intrinsecă a canonului, fiind determinată de istoria culturală şi socială. Mecanismul schimbării este în relaţie cu atenţia şi cu „tradiţia atenţiei" pe care o solicită o operă literară. Ca o consecinţă a canonicităţii, fiecare carte există în compania alteia, statutul ei în canon fiind diferit faţă de statutul ei în afara canonului, şi devine astfel parte a unei cărţi mult mai mari, şi suportă schimbări în acest proces. Din păcate, schimbarea nu este sesizată în şcoală, unde paradigma e datată, iar noul, instituit prin plăcere, nu-şi face simţită carisma. Kermode consideră schimbarea „un element de şansă în canonicitate".

Şansa este al treilea atribut al canonicităţii: unele texte rămân în canon din inerţie, nu în mod intrinsec; pentru că au fost considerate cândva, de cineva, bune şi carismatice.

Ca şi plăcerea, sesizarea schimbării este condiţionată de momentul interpretării, cu accent asupra contextului istoric al interpretului. Aici Kermode trimite la Gadamer şi dezvoltă ideea că înţelegerea „nu înseamnă să ştii ce înseamnă textul, ci să ştii cum te poziţionezi faţă de el". Textele le înţelegem în mod diferit, ceea ce înseamnă că o interpretare care se repetă e falsă. De aici, un alt mod de a schimba canonul.

Schimbarea, ca atribut al canonicităţii, reflectă înnoirile care au loc în noi şi în cultura noastră, înregistrează modificările în auto-înţelegere, marchează diferenţa între înţelegearea noastră şi a predecesorilor şi chiar conflictele între generaţii (Kermode, 2004, 36). De aceea, în gestionarea schimbării, ca şi a plăcerii, Kermode susţine că sunt importante prejudecăţile cu care întâmpinăm un text. Cititorul trebuie să fie atent la propriile biasări, iar textul îl va recompensa cu o „noutate", pe care, de fapt, o creează însuşi cititorul. În momentul interpretării „trebuie să-i facem ceva textului canonic să-l facem al nostru, să răspundă la prejudecăţile noastre şi ale comunităţii, chiar dacă în răspăr". Schimbarea e înregistrată în istoria literară, iar în şcoală, în formule datate. Există însă şi un element personal care marchează schimbarea, şi anume canonul personal, intensitatea interesului pentru un text e personală, nu colectivă; dar, din păcate, această experienţă a canonului personal este mai puţin comunicabilă şi mai puţin vizibilă în şcoală.

În final, Frank Kermode arată că aceste atribute sunt condiţii necesare, dar nu obligatorii, sunt chei ale canonicităţii.

Aportul lor didactic ar putea viza modelul currricular al dezvoltării personale pe care didactica lecturii îl exersează astăzi. Mai mult, abordarea intensională răstoarnă perspectiva

Scanned with CamScanner

comună pe care o avem asupra canonului ca listă de autori şi face posibilă o experienţă de lectură de altă natură, care îi permite cititorul o raportare la canon pe coordonate mai firești, mai libere, mai naturale, prin care specificul receptării textului canonic devine vizibil.

Bibliografie

1. Anderson, Earl R., *Defining the Canon*, PMLA, publicat de Modern Language Association, vol. 116, nr. 5/2001, pp. 1442-1443.
2. Kermode, Frank, *Pleasure and Change. The Aesthetics of Canon*, Oxford University Press, 2004.
3. Lecercle, Jean-Jacques, *Leçon du canon*, „Revue française d'études américaines", nr. 4/2006, pp. 10-22.

Scanned with CamScanner

COMUNICĂRI

Cosmin Borza, Raluca-Nicoleta Isciuc,
Cipriana-Elena Macaveiu, Luminiţa Medeşan,
Titiana Zlătior, Iuliana Neacşu, Ioana Tomoiagă,
Claudia Anderco, Iosefina Blazsani-Batto,
Adina Dinu, Mihaela Nicolae, Ecaterina Dranca,
Tatiana Gheorghe, Octavian Gruian, Cristina Handru,
Crina Boţan, Elena Huian, Gabriela Medan, Lidia Mîrzac,
Dana Buburuzan, Cristina Antonela Hopp,
Monica Onojescu, Alina Muraru, Simona-Simina Mureşan,
Daniela Păduraru, Adnana Pop, Cristina Sărăcuţ,
Carmen Stoian, Achim Stoian, Marilena Şerban,
Alina Ioana Tonea, Teodora Svetlana Ţifu,
Camelia Maria Vesa

Scanned with CamScanner

REVIZITĂRI ŞI DILEME

CANONUL DIDACTIC, CANONUL DIDACTICII

Cosmin Borza
Colegiul Naţional Pedagogic *Gheorghe Lazăr*, Cluj

Această lucrare prezintă impactul reformelor şi politicilor educaţionale asupra receptării autorilor canonici. Propunând o disociere între canonul *de jure* (cel didactic) şi canonul *de facto* (cel al didacticii), lucrarea încearcă să demonstreze că modelul „comunicativ-funcţional", promovat de noile programe şcolare, implică o ruptură cu efecte nocive între canonul critic-estetic şi acela şcolar-curricular. Astfel, în cadrul orelor de literatură română, sunt perpetuate numeroase mistificări conceptuale, comparatiste, interpretative. ***Cuvinte-cheie**: canon literar/şcolar, canon de jure/de facto, reformă curriculară, mistificări conceptuale/comparatiste/interpretative.*

The Didactic Canon, The Canon of Didactics. This paper seeks to analyze the impact of the educational policies and reforms on the reception of the canonical authors. Offering a dissociation between the *de jure* and *de facto* didactic canon, the paper aims to emphasize that the "communicative-functional" curricular model, promoted by the new curricula, implies a gap between the critical/aesthetic and the pedagogical literary canon. Thus, within the Romanian literature classes, numerous conceptual/comparative/interpretative mystifications are perpetuated. ***Key-words**: literary/pedagogical canon, de jure/de facto canon, curricular reform, conceptual/comparative/interpretative mystifications.*

Bătăliile canonice dezvoltate în spaţiul nord-american în ultimele două decenii ale secolului trecut au avut ca focar generator, ca spaţiu predilect de desfăşurare şi ca scop reformator mediul universitar, şcolar în sens larg. Faptul nu a mirat pe nimeni, de vreme ce, după cum bine se ştie, canonul universitar/şcolar/curricular/didactic reprezintă, în termenii lui John Guillory din studiul *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*, „canonicitatea" propriu-zisă, mijlocul prin care se impune (deloc firesc, natural), într-o anumită etapă istorică, ideea de literatură/literaritate, de valoare estetică, configurând şi predeterminând ce merită citit, dar şi cum trebuie realizată lectura. Altfel spus, canonul didactic nu înseamnă doar o listă anume de opere, nici doar un set fix de conţinuturi conceptuale sau ideatice, ci de-a dreptul modul în care esteticul/culturalul/literatura în general sunt percepute şi definite într-o epocă anume[1]. Nu întâmplător, Mike Fleming afirmă în eseul *The Literary Canon: Reflections from a School Curriculum Perspective* că, în contextul şcolar, se produce o întoarcere la sensurile originare ale conceptului de „canon", acela de „lege", „normă", „regulă"[2]. De altfel, şi Mircea Martin, în studiul *Du canon à un époque post-canonique*, identifică aşa-numitul canon curricular cu o „instituţionalizare" a tradiţiei

[1]Passim. John Guillory, *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*, University of Chicago Press, 1993.
[2]v. Mike Fleming, *The Literary Canon: Reflections from a School Curriculum Perspective*, in Florentina Sâmihăian (coordinator), *The Literary Canon. Approaches to Teaching Literature in Different Contexts*, Editura Universităţii din Bucureşti, 2010, p. 11.

Scanned with CamScanner

culturale, un fel de decantare administrativă a canonului estetic/critic, strict dependentă de factori exteriori (politici, ideologici, sociali, religioşi etc.)[1].

S-ar deduce de aici că – în absenţa unor politici educaţionale adecvate ori corecte (în sensul de „liberale" sau „democratice") – canonul şcolar riscă să artificializeze, să falsifice, să manipuleze, să compromită etc. contactul cu literatura. În cadrul sistemului educaţional, receptarea autorilor canonici ar fi deci constant obturată de intervenţiile unei autorităţi instituţionale, un obstacol interpretativ care transformă adeseori profesorul într-un simplu transmiţător impersonal al unor idei preconcepute, iar elevul într-un receptacul pasiv, lipsit de personalitate şi de individualitate perceptivă. (În paranteză fie spus, tocmai această viziune a fundamentat, în tările nordice, începând cu ultimele decenii ale secolului XX, eliminarea oricăror prescripţii clare în legătură cu un canon curricular. În şcolile suedeze sau norvegiene nu există de atunci autori sau curente/specii literare „obligatorii", ci doar „recomandări", fiecare profesor putând alege, în funcţie de aşteptările propriilor elevi, ce şi cum să studieze la ore. Pe de altă parte, valabilitatea unei atare filozofii didactice este relativizată, de nu chiar infirmată, de „realitatea" implemetării ei la clasă: fie canonul scos pe uşa din faţă se întoarce pe cea din dos, profesorii alegând să studieze un set aproximativ fix şi identic de texte, fie se naşte un fel de anarhie interpretativă, gusturile de lectură ale majorităţii elevilor îndreptându-se mai degrabă spre „cărţile subţiri scrise cu litere mari". Consecinţă logică, însuşi preşedintele Academiei care alege laureatul premiului Nobel pentru literatură, Horace Engdahl, contribuie susţinut în 2006 la iniţiativa legislativă a parlamentului suedez de a reintroduce canonul în programele şcolare)[2].

Limitând discuţia la sistemul de educaţie preuniversitar românesc actual, s-ar putea crede că trăim aproape în cea mai bună dintre lumile... şcolare posibile. Bătăliile canonice occidentale par a influenţa, deşi doar punctual, decisiv şi pozitiv configuraţia curriculară autohtonă. Polemici aprige, cu aşa-zis iz tradiţionalist-naţionalist, s-au purtat doar în jurul manualelor alternative, în schimb, reformele programelor şcolare şi ale politicii/filozofiei educaţionale tind să dobândească adeziunea majorităţii profesioniştilor domeniului. De pildă, parcurgând volumul fundamental şi foarte necesar, semnat de Alina Pamfil şi de Ioana Tămâian, *Studiul limbii şi literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, s-ar putea

[1] Mircea Martin, *Du canon à un époque post-canonique*, în „Euresis: cahiers roumains d'études littérraire", 1997-1998, având ca tematică *Changement de canon culturel chez nous et ailleurs*. Voi cita din traducerea în română a acestui articol, prezentată chiar la ANPRO în 2009: „Canonul estetic este unul activ şi retroactiv, în vreme ce canonul curricular este numai retrospectiv. Cel dintâi se confundă parţial cu actul însuşi al consacrării, cel de-al doilea acceptă numai o parte din ceea ce a fost deja consacrat. Atitudinea faţă de tradiţie, în genere, şi faţă de clasici, în special, diferă şi ea. Pentru canonul şcolar tradiţia însăşi este într-un fel sau altul instituţionalizată. Autorii clasici sunt intangibili în măsura în care sunt consideraţi giranţi ai literaturii, ai instituţiei literare şi ai altor scriitori, inclusiv ai contemporanilor. [...] Canonul curricular se caracterizează prin nevoia de accesibilitate şi aservirea nevoită la comandamentele instructiv-educative şi social politice ale epocii. El poate fi manipulat de interese ale puterii, modificat uneori prin mijloace administrative. În principiu, operele din programa şcolară sunt astfel alese încât să inculce elevilor idealuri sociale şi morale nobile, comportamente civice corecte şi, în genere, o experienţă de viaţă cuprinzătoare. Raţiunile unui astfel de canon sunt în ultimă instanţă de ordin pragmatic. Chiar dacă eficienţa lui nu va fi imediată, ci amânată prin însuşi intervalul necesar formării care este de cel puţin un deceniu, interval care include şi ultima etapă din formarea sau reciclarea formatorilor înşişi. Canonul curricular literar este unul deschis spre aspectele heteronomice ale literaturii."

[2] Passim Maria Ulfgard, *The Issue of the Literary Canon in the Swedish School System*, respectiv Sylvi Penne, *The Literary Canon in LS Classrooms in Norway: New Arguments for the Same Old Texts*, în Florentina Sâmihăian, *op. cit.*

Scanned with CamScanner

crede că preuniversitarul experimentează un moment auroral. Configurarea noii paradigme, începute în 1994-1995, continuată în 1999 şi în 2000-2001, este asociată, ca un arc peste timp al „re-formării" firescului şi autenticului în şcoli, cu „mişcarea profund şi eficient reformatoare creată de Spiru Haret în 1899"[1]. Actuala reformă, constată autoarele, este „consonantă cu noile perspective asupra comunicării, culturii şi învăţării, aşa cum au fost ele definite de instituţiile culturii şi remodelate, în deceniile 7-9, de şcolile Europei de vest". Astfel, se impune „«modelul comunicativ-funcţional» centrat cu prioritate asupra formării capacităţilor de receptare şi de producere a mesajelor orale şi scrise şi informat puternic de pragmatica lingvistică; un tipar curricular ce articulează integral studiul disciplinei în gimnaziu şi care a făcut, într-o variantă ce supralicita activităţile de comunicare, gloria programelor publicate în anii '80, în tările francofone. E vorba, în al doilea rând, de valorizarea întâlnirii cu textul literar şi non-literar în sensul formării de elevi «capabili să se raporteze la cultură autonom, reflexiv, critic şi creativ»; o perspectivă informată de integrarea creaţiilor literare în marea familie a textelor şi de redimensionarea întâlnirii cu literatura din perspectiva teoriilor receptării. Există, de asemenea, şi un alt aspect novator ce vizează, de data aceasta, metoda de învăţare prevalentă, anume metoda activă, informată acum de pedagogia constructivistă şi de cognitivism"[2].

După acest citat amplu, revin la ideea centrală: s-ar părea, deci, că ultima (în fapt, cea mai recentă) reformă curriculară împlineşte un deziderat major al receptării autorilor canonici, subminând decisiv marele dezavantaj încastrat de canonul didactic, anume osificarea sa, identificarea autorilor canonici cu un set fix de prejudecăţi interpretative, ba chiar manipularea lor politică şi ideologică. Elevii ar avea, aşadar, şansa de a-i recepta proaspăt, liber, democratic, în relaţie directă cu orizontul lor de aşteptare, cu gusturile şi interesele lor culturale ori existenţiale imediate.

Totuşi, ceea ce pierde din vedere respectiva perspectivă optimistă este diferenţa consistentă (să-i spunem „antiteza"?) dintre canonul *de jure*, curricular, instituţionalizat prin programele şcolare, şi cel *de facto*, definit de mai mulţi specialişti[3] drept „ceea ce se întâmplă în practică prin consens tacit, nu prin prescripţie administrativă". Or, aş numi acest canon *de facto* din şcolile româneşti un *canon al didacticii* şi l-aş considera efectul direct al reformării curriculare recente, cu un impact negativ, din păcate nu foarte diferit prin înstrăinarea de canonul estetic/critic – oricât de nesăbuită ar părea asocierea – nu foarte diferit, deci, de seria destructurărilor canonice din a doua jumătate a secolului trecut, generată de regimul comunist. Canonului politic de atunci, fundamentat pe lectura scriitorilor canonici prin filtrul ideologicului, îi ia locul acum *canonul didacticii*, fundamentat pe lectura scriitorilor canonici prin filtrul „funcţionalităţii comunicative" a operei lor. Atunci, canonicii au fost răstălmăciţi ideologic, acum, ei sunt utilizaţi pragmatic. Atunci, literatura prilejuia o propagandă socialistă sau comunist-naţionalistă, acum, ea serveşte, tot aproape propagandistic, unor interese „capitaliste" (financiare, utile noii societăţi de consum). Atunci, profesorul de literatură era menit să fie un propagandist, avându-l ca mentor pe ideolog, astăzi, profesorul de literatură pare sortit carierei de expert în comunicare, mentorul său fiind didacticianul.

[1] Alina Pamfil, Ioana Tămâian, *Studiul limbii şi literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2005, p. 119.
[2] *Ibidem*, pp. 120-121.
[3] v. Mike Fleming, *op. cit.*, Alex Quigley, *Teach Now! English: Becoming a Great English Teacher*, Routledge, London and New York, 2014.

Scanned with CamScanner

Ambele tipuri de „recitiri" îmi par la fel de străine de valorile culturale, identitare, existenţiale, de creaţie socială, pe care ar trebui/ar putea să le promoveze operele canonice. Ambele „revizuiri" ale canonului didactic/curricular aduc „reprofesionalizări" profund artificiale, complet detaşate de fireasca revizuire continuă a canonul critic.

Această nouă politică educaţională, acceptată pe scară largă drept o cale sigură şi salutară spre modernizarea şi sincronizarea cu Occidentul a învăţământului autohton, înseamnă, în opinia mea, o blocare definitivă a receptării autorilor canonici, sortiţi astfel să se identifice cu o serie de mistificări interpretative şi cu o sumă de clişee analitice, inutil de deconstruit. În rândurile ce urmează voi încerca să-i relev mecanismul de funcţionare şi efectele practice asupra predării-învăţării-evaluări.

Cum funcţionează, deci, *de facto* noua ideologie curriculară, ceea ce am numit *canonul didacticii*. Principala sa strategie constă în impunerea unei noi filozofii de formare şi de selecţie a cadrelor... didactice, actorii principali în implementarea noului canon. Astfel, pentru a preda în ciclurile medii şi superioare ale învăţământului preuniversitar, profesorii de limba şi literatura română absolvă, de obicei, nu doar un modul psiho-pedagogic, ci şi un master didactic: aşadar, trei ani de studii de specialitate (din care doar aproximativ jumătate dintre cursuri sunt de limba şi literatura română – gramatică, lingvistică, istoria literaturii, teorie literară etc.), respectiv doi ani întregi pentru ceea ce devine adevărata lor specializare – didactica. Apoi, intrarea în sistem (ca suplinitori/titulari) presupune trecerea unui examen exclusiv de didactică. Ulterior, profesionalizarea lor (obligatorie, aşa cum specifică fişa postului, semnată la început de fiecare an şcolar) continuă tot cu participarea la cursuri exclusiv de metodică/didactică, singurele disponibile/promovate de la nivelul ministerului, al inspectoratelor ori al CCD-urilor. Spre exemplificare, inventariez oferta cursurilor de formare, a activităţilor metodice şi a conferinţelor intermediate de Casa Corpului Didactic Cluj, care s-ar putea adresa profesorilor de limba şi literatura română: 2014 – *Lectura predictivă*; *Banca de cuvinte*; *Comunicare şi leadership; Managementul activităţilor educative; Managementul educaţional în contextul descentralizării; Managementul calităţii şi performanţa educaţională în sistemul de învăţământ preuniversitar; Dezvoltarea profesională continuă pe componenta instruirii diferenţiate a elevilor; Trepte spre performanţă în cariera didactică; Predarea inovativă a limbii române în societatea cunoaşterii; Formarea profesorilor de română privind evaluarea continuă şi la examenele naţionale; Excelenţa şi performanţa – provocări în predare; Metoda mozaic; Metoda studiu de caz; Icoane pe sticlă în Transilvania; Teatru de păpuşi – dimensiune ludică şi culturală; Profesorul – creator de soft educaţional;* 2013 – jumătate din cele din 2014, plus *Introducere în pedagogia Waldorf*; *Managementul activităţilor educative extracurriculare şi extraşcolare desfăşurate în cadrul programului „Şcoala Altfel: Să ştii mai multe, să fii mai bun"; Alternativele educaţionale: un viitor în prezent; Discursuri didactice aplicate; Incluziunea şcolară a copiilor cu autism şi ADHD; Autoevaluarea – premisă a lucrului bine făcut; Utilizarea eficientă a noilor tehnologii în activităţile didactice*; 2012 – linkul pentru lista programelor si activităţilor metodice, ştiinţifice şi culturale se deschide spre 2014, deci sunt aceleaşi, dar pe site mai apare şi activitatea metodică *Optimizarea abilităţilor de comunicare*, precum şi sesiunea a şasea (!) a cursurilor de *e-Formare: Competenţe integrate pentru societatea cunoaşterii*; 2011 – multe din anii ulteriori, plus *Comunicare şi managementul resurselor psihice: aplicarea metodei Balint în învăţământ; Didactica lecturii textului literar si nonliterar; Dezvoltarea gândirii critice prin intermediul metodelor activ-participative; Îmbunătăţirea*

Scanned with CamScanner

competențelor de lectură[1]. Nu pot trece mai departe fără a menționa și una dintre cele mai stranii oferte de dată recentă: în urmă cu două luni, prin intermediul ISJCJ, se propunea urmarea unui curs de formare despre mandale! Mai mult, nu cred că există o încheiere mai sugestivă a acestui interludiu decât împărtășirea faptului că, în acest an, Literele bucureștene au inițiat cu mare dificultate un masterat de literatură română (deși departamentele de istoria literaturii și de teorie literară au propus unul comun), în timp ce masteratul *Didactici ale disciplinelor filologice* are ocupate inclusiv locurile nebugetate[2].

Această stare de fapt implică un pericol dublu. O dată, fiindcă, sub aparența sincronizării cu Occidentul, dincolo de retorica modernizării învățământului, este ascuns efectul deprofesionalizării profesorilor, asupra căruia atrage atenția, încă din 1961, Hannah Arendt în eseul *The Crisis in Education*: „Sub influența psihologiei moderne și a dogmelor pragmatismului, pedagogia s-a transformat într-o știință a predării în general, în așa fel încât a ajuns să se emancipeze în întregime de materialul propriu-zis care urmează să fie predat. Un profesor, așa cum începe el să fie perceput, este un om care poate preda pur și simplu orice; formarea lui este în domeniul predării, nemaivizând profesionalizarea într-o disciplină anume [...] Aceasta a generat, în ultimele decenii, o neglijare accentuată a formării cadrelor didactice în propria specializare, mai ales a celor din învățământul secundar superior. Având în vedere că profesorul nu mai are nevoie să știe propria materie, se întâmplă nu de puține ori ca pregătirea sa științifică să o devanseze pe cea a elevilor cu doar o oră"[3]. Exact aceeași perspectivă deziluzionată e enunțată și de Bill Reading în faimosul său studiu *The University in Ruins*, bazându-se pe ideea/faptul că noul sistem de educație se îndepărtează alert de funcțiile sale clasice – culturale și identitare –, glorificând „excelența", concept lipsit atât de referent, cât și de conținut. În consecință, școlile funcționează ca niște corporații, pregătind viitori subiecți ai pieței de muncă. Nu e de mirare că studiul literaturii, că receptarea autorilor canonici devin simple strategii pentru dezvoltarea competenței de comunicare, singura cerută de societatea progresului, a consumului și a profitului, iar nu a celei cultural-identitare.

Al doilea pericol, după ceea ce numeam „deprofesionalizarea" profesorilor, constă în ruptura tot mai greu de limitat/anulat dintre canonul estetic/critic și cel didactic/curricular, metamorfozat în canon al didacticii. Ofer, în continuare, câteva dintre cele mai explicite exemple, pe care le-am integrat în trei categorii de mistificări didactice, titulatură primită mai ales din cauza lipsei totale de aderență/deschidere față de dezbaterile critice mai mult sau mai puțin recente:

1. Mistificările conceptuale:
   - ✓ confuzia pașoptism – romantism (subminată de Paul Cornea, *Originile romantismului românesc*, Editura Minerva, București, 1972 sau de Virgil Nemoianu, *Îmblânzirea ro-*

[1] http://www.ccdcluj.ro/ (accesat în data de 30 noiembrie 2014)
[2] http://litere.ro/admitere/master.html (accesat în data de 1 decembrie 2014)
[3] Hannah Arendt, *The Crisis in Education*, in *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*, The Viking Press, New York, 1961 ("The Crisis in Education" was translated from the German by Denver Lindley), p. 182: „Under the influence of modern psychology and the tenets of pragmatism, pedagogy has developed into a science of teaching in general in such a way as to be wholly emancipated from the actual material to be taught. A teacher, so it was thought, is a man who can simply teach anything; his training is in teaching, not in the mastery of any particular subject. [...] it has resulted in recent decades in a most serious neglect of the training of teachers in their own subjects, especially in the public high schools. Since the teacher does not need to know his own subject, it not infrequently happens that he is just one hour ahead of his class in knowledge".

Scanned with CamScanner

mantismului. Literatură europeană şi epoca Biedermeier, Editura Minerva, Bucureşti, 1998)

- ✓ europenismul/occidentalismul/sincronismul *Junimii* (nuanţat, chiar infirmat de Sorin Alexandrescu în *Identitate în ruptură. Mentalităţi româneşti postbelice*, Editura Univers, Bucureşti, 2000, ori în *Privind înapoi, modernitatea*, Editura Univers, Bucureşti, 2008, dar şi de Eugen Negrici în *Iluziile literaturii române*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 2008);
- ✓ inexistenţa unui concept ca *prelungiri ale clasicismului şi romantismului* (orice studiu onorabil);
- ✓ falsificarea ideii de *modernism* (acelaşi Sorin Alexandrescu, *op. cit.*, Matei Călinescu, *Cinci feţe ale modernităţii. Modernismul, Avangarda, Decadenţa, Kitschul şi Postmodernismul*, Editura Univers, Bucureşti, 1996, Gheorghe Crăciun, *Aisbergul poeziei moderne*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2002, Ion Bogdan Lefter, *Recapitularea modernităţii. Pentru o nouă istorie a literaturii române*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2001; Andrei Terian *Critica de export. Teorii, contexte, ideologii*, Editura Muzeul Literaturii Române, 2013, precum şi în *Faces of Modernity in Romanian Literature: A Conceptual Analysis*, in ALEA, Rio de Janeiro, vol. 16/1, jan-jun 2014);
- ✓ imposibilitatea delimitării conceptuale a *romanului experienţei* (deşi există alternativa *romanului existenţialist*, propus de Eugen Simion în teoretizările ce deschid colecţia de „Opere fundamentale" dedicată generaţiei '27, editată de Academia Română);
- ✓ inexistenţa unor studii despre *neomodernism* şi *postmodernism*, care să însumeze o recunoaştere consistentă în rândul profesorilor de liceu, de aici perpetuarea celor mai variate clişee analitice, falsificând raportarea elevilor la literatura contemporană;
- ✓ vacuitatea teoretică a unor sintagme ca *roman scris/publicat între 1960 şi 1980*, respectiv *după 1980* nici nu mai are nevoie de studii critice pentru a fi demonstrată.

2. Mistificările comparatiste:

- ✓ asocierea aproape fără rest a liricii bacoviene cu simbolismul francez (invalidată nu doar de studii „deconstructiviste" ca al lui Gheorghe Crăciun – *În căutarea referinţei*, Editura Paralela 45, Piteşti, 1998, *Aisbergul poeziei moderne*, ed. cit., ci şi de cele „clasice" – Nicolae Manolescu – *Lecturi infidele*, Editura pentru Literatură, Bucureşti, 1966);
- ✓ baudelairianismul *Florilor de mucigai* argheziene (contestat convingător de Nicolae Balotă în *Opera lui Tudor Arghezi*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1979 – înţelegerea adecvată a deosebirilor dintre cele două viziuni ar putea contura o excelentă analiză identitară şi de mentalitate românească interbelică);
- ✓ mallarméanismul poeziei lui Ion Barbu (relativizat complet de Ioana Em Petrescu în *Ion Barbu şi poetica postmodernismului*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1993);
- ✓ proustianismul camilpetrescian (anulat de orice lectură comparativă, nuanţat consistent de Ovid S. Crohmălniceanu în *Cinci prozatori în cinci feluri de lectură*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1984);
- ✓ balzacianismul lui G. Călinescu (subminat definitiv de Nicolae Manolescu în *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*, Editura Minerva, Bucureşti, 1980-1983) – constata pe bună dreptate o profesoară că mai balzacian decât *Enigma Otiliei* e romanul

Scanned with CamScanner

Ion de Liviu Rebreanu;

3. Mistificările interpretative/ideologice
- ✓ reticența totală în raport cu perspectivele sociologice, manifestându-se încă un fel de convalescență teoretică după vulgalizările socialiste ale literaturii de dinainte de 1989;
- ✓ absența oricărei recitiri din perspectivă feministă a canonului didactic (ca și cum studiile dezvoltate de Simone de Beauvoir sau de Judith Butler nici n-ar exista);
- ✓ perpetuarea unei imagini mitologizate/idilice despre societatea românească ante/interbelică, în ciuda viziunilor demitizante din majoritatea operelor literare din acele epoci;

Pentru a încheia prezentarea într-o notă optimistă, cred că soluția reapropierii canonului didactic de cel critic nu este deloc dificil de identificat. Pur și simplu ar fi necesară o destructurare rapidă a „canonului didacticii", anume o reorientare a politicii educaționale (selecția și formarea cadrelor didactice) dinspre formă (vezi secțiunea CCD) spre conținut (seria celor trei tipuri de mistificări școlare).

Bibliografie

1. Arendt, Hannah, *The Crisis in Education*, in *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*, The Viking Press, New York, 1961 ("The Crisis in Education" was translated from the German by Denver Lindley)
2. Fleming, Mike, *The Literary Canon: Reflections from a School Curriculum Perspective*, in Florentina Sâmihăian (coordinator), *The Literary Canon. Approaches to Teaching Literature in Different Contexts*, Editura Universității din București, 2010
3. Guillory, John, *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*, University of Chicago Press, 1993
4. Martin, Mircea, *Du canon à un époque post-canonique*, în „Euresis: cahiers roumains d'études littérraire", 1997-1998
   http://litere.ro/admitere/master.html (accesat în data de 1 decembrie 2014)
   http://www.ccdcluj.ro/ (accesat în data de 30 noiembrie 2014)
5. Pamfil, Alina, Tămâian, Ioana, *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005
6. Penne, Sylvi, *The Literary Canon in LS Classrooms in Norway: New Arguments for the Same Old Texts*, in Florentina Sâmihăian, *op. cit.*
7. Quigley, Alex, *Teach Now! English: Becoming a Great English Teacher*, Routledge, London and New York, 2014
8. Ulfgard, Maria, *The Issue of the Literary Canon in the Swedish School System*, in Florentina Sâmihăian, *op. cit.*

Scanned with CamScanner

CANONICUL IERI, CANONICUL AZI. REBREANU DINCOLO DE *ION*

Raluca-Nicoleta Isciuc
Şcoala Gimnazială *Mihai Eminescu,* Dej

Prezentarea îşi propune să analizeze operele rebreniene, pornind de la clasicul *Ion,* astfel încât Rebreanu să fie tratat dincolo de Rebreanu. Îmi propun să aduc în discuţie şi celelalte opere rebreniene care ar merita scoase pe raftul I. Pentru că în bibliografiile şcolare Rebreanu este de cele mai multe ori confundat cu rudimentarul *Ion,* de ce să nu încercăm şi altceva? Un roman fantastic ca *Adam si Eva* sau o metafizică a dansului *(Ciuleandra).*
Cuvinte cheie: Ciuleandra, *nuvelă fantastică, metafizica dansului, Adam şi Eva.*

Rebreanu beyond his character* Ion.** The presentation aims to analyze Rebreanu`s works, from classic Ion, so Rebreanu be treated beyond Rebreanu. I intend to raise and other works which deserve put on the shelf I. Because in school bibliographies Rebreanu is often confused with his rudimentary character Ion, why not try something else? A fantasy novel that *Adam and Eve* or metaphysical dance (*Ciuleandra*). ***Keywords: *Rebreanu,* Ciuleandra, *fantasy novel, metaphysical dance,* Adam and Eve.

Liviu Rebreanu, prin geniul său artistic, va traduce viaţa printr-o luptă aprigă a măcinărilor de forţe. Pornind de la vastul tablou din *Ion,* accentuând echilibrul dramatizat al destinelor aflate în imposibilitatea de a evada din tragic, avansând la halucinanta tragedie de conştiinţă din *Pădurea Spânzuraţilor,* călătorind în lumea imaginară a romanului *Adam şi Eva* până la memorabilul roman *Ciuleandra,* Rebreanu este permanent interesat de descifrarea destinului personajelor sale.

Consider că opera rebreniană va fi mereu deschisă evaluării critice. Scrierea marelui prozator în adevărata ei preţuire, ar trebui plasată axiologic cu poezia eminesciană, ca piloni ai literaturii române. Rebreanu este creatorul absolut capabil să cuprindă şi să surprindă în romanele sale întregul univers. Liviu Rebreanu începe marele roman românesc, cu *Ion,* o capodoperă ce prezintă mediul rural în manieră realistă, ajungând la literatura citadină, complet distanţată de cea rurală. Tânărul Rebreanu s-a adaptat la viaţă, traversând situaţiile fundamentale ale existenţei, înfruntându-i obstacolele şi atingându-i neplăcerile. Această imagine rebreniană elementară, nerafinată, privind lumea cu ochi miraţi, încă mai are puterea de a străbate şi astăzi. Acest „baci ardelean" speriat oarecum de viaţa orăşenească examina atent spaţiul citadin, iar întreaga sa creaţie ne oferă imaginea unui înzestrat, primitiv la capitolul gândire. Nu era uşor de trecut de la Ion, eroul rudimentar mânat de o voinţă imensă, la Apostol Bologa, personajul reflexiv şi nehotărât, ajungând în cele din urmă pe calea adevărului divin. Această varietate a formelor şi a subiectelor diverse ne oferă un spectacol de inteligenţă şi de confruntare a autorului cu sine însuşi care merită citit în întregime.

Cele două capodopere *Ion* şi *Pădurea Spânzuraţilor,* apar într-o conjunctură favorabilă scriitorilor ardeleni după Marea Unire, fiind creaţii literare cu o puternică încărcătură locală şi naţională. Într-un alt unghi, *Adam şi Eva* şi *Ciuleandra,* ţintesc spre un alt statut, cel de scriitor european sau de scriitor al lumii. Trebuie să combatem ideea care susţine că opera rebreniană se limitează doar la cele trei romane clasice şi, de cele mai multe ori, doar la *Ion.* Ion devine prin acest roman, un simbol al ţăranului român, în plus, printr-o răsturnare a

Scanned with CamScanner

literelor, ION=NOI, deci Ion reprezintă o întreagă colectivitate. Romanele prozatorului nu pot fi cuprinse într-o perspectivă totalizatoare fără a constata varietatea formulelor narative ce duc mereu la înnoire. Nu se mai poate scrie astăzi ca Rebreanu, cum nu se mai poate scrie ca Eminescu, deoarece opera lor va rămâne mereu actuală, dar sunt părţi semnificative din literatura acestora, care ar merita aduse la lumină, criticate, analizate si, de ce nu, introduse în canon.

Suntem nişte cititori rudimentari dacă ne oprim doar asupra romanelor considerate „de raftul întâi". Rebreanu încearcă prin scrieri ca *Adam şi Eva* sau *Ciuleandra*, o avântare spre teritoriul literaturii metafizice. Astfel, micul roman al lui Puiu Faranga devine o creaţie a analizei psihologice, ce merită adusă în prim-plan. Deşi uitate din bibliografiile şi programele şcolare, scrierile amintite, merită o repoziţionare pe scara scrierilor prozatorului. Considerat mereu un romancier al satului şi un prozator al universului ţărănesc, Rebreanu simţea o acuzare a limitelor sale. Cu *Adam şi Eva*, prozatorul atacă o nouă latură a personalităţii lui de romancier, experimentând un stil adecvat basmului. Rebreanu îşi creează personaje noi ca Puiu Faranga sau Apostol Bologa, pe care le pune în antonimie cu protagonistul primitiv Ion. Personajele feminine suferă şi ele schimbări majore. De la personaje feminine ca Florica sau Ana din *Ion*, ajungem la Mădălina, mica prinţesă de la ţară transformată în Madelaine.

Ion Simuţ sintetizează mişcările din ierarhia rebreniană, ordonând romanele în trei grupuri, fiecare cuprinzând câte trei titluri. Prima categorie este cea a capodoperelor (*Ion, Pădurea Spânzuraţilor şi Ciuleandra*), a doua categorie este cea a cărţilor mari (*Adam şi Eva, Răscoala şi Gorila*), iar cea din urmă include romanele fără valoare artistică mare, dar care nu pot fi ignorate (*Jar, Crăişorul şi Amândoi*). Aşadar, formula este 3+3+3, o formulă oarecum perfectă. Comparabil cu literatura universală, unde îl întâlnim pe Dostoievski, căruia îi interpretăm multe dintre scrieri, consider că ar trebui să valorificăm sau chiar să canonizăm o mare parte din opera lui Rebreanu, tinând cont de temele comune pe care cei doi le abordează.

Asemeni romanului dostoievskian *Crimă şi pedeapsă, Ciuleandra* rebreniană conţine pagini de psihopatologie, iar cercetarea psihologiei criminalului produce, la prozatorul român, zugrăvirea unei panorame a societăţii româneşti de la început de secol XX. *Ciuleandra* a fost plasat de către canonul critic, de obicei, în umbra marilor capodopere, deşi sunt comparabile prin abordarea tematică.

În perioada interbelică, ierarhia se contura clar: *Ion şi Pădurea spânzuraţilor* sunt percepute fără îndoială ca fiind capodopere. Ne vine greu să credem că secolul XXI nu a adus nimic nou în canon faţă de secolul XX, dar tind să cred, că încă mai putem salva aşa-zisa literatură canonică. Este greu de realizat o canonizare precisă a scrierilor rebreniene, însă este uşor de observat că toate aceste scrieri au în comun diversitatea tematică şi compoziţională, deosebindu-le doar valoarea artistică. Fiecare roman în parte este omogen ca aspect tematic şi eterogen valoric, prin urmare fiecare merită o reevaluare.

Trecerea anilor a adus în cotidian schimbări majore, dar la capitolul bibliografii şcolare nu s-au înregistrat multe modificări. Dacă am face un studiu al bibliografiilor şcolare de la sfârşitul secolului XX, am constata că secolul XXI nu s-a impus cu multe titluri noi. Bibliografiile obligatorii sau opţionale pe care le citeau părinţii noştri se mai păstează şi astăzi cu sfinţenie. Canonicii rămân aceiaşi din clasele primare până la facultate. Greşeala acestor clasificări se înregistrează la capitolul opere literare. Din anii `80 încoace întâlnim aproximativ aceleaşi titluri bătute în cuie. Mulţi dintre copii vor crede că Liviu Rebreanu nu a

Scanned with CamScanner

scris decât *Ion*. Limitarea acestor opere va duce la limitarea orizontului cultural al cititorilor. Am constatat cu stupoare că puţini dintre elevii mei ştiu că Rebreanu a scris şi nuvele. S-au obişnuit ca la începutul fiecărui an şcolar să li se dea acea listă cu cărţi obligatorii, pe care o primesc de cele mai multe ori cu dezgust. Fiind o generaţie mereu în mişcare, acaparaţi în faţa unui instrument modern de tortură numit *computer*, elevii noştri postmodernişti au şi ei nevoie de ceva nou.

Pentru autori canonici, de pildă, Rebreanu, am putea încerca introducerea unor titluri lăsate în umbră şi readucerea lor printre operele de raftul I. Cu siguranţă elevii vor fi încântaţi de ceva nou. Ca un exerciţiu de lectură aş propune studierea romanului *Adam şi Eva*, încă din primul an de liceu. Cred că elevii vor fi fascinaţi să încerce teme noi ca dragostea sau fantasticul, într-un roman cu tentă de basm. La clasele superioare a X-a sau a XI-a am putea introduce pe lângă clasicul roman camilpetrescian, romane psihologice ca *Pădurea Spânzuraţilor* sau *Ciuleandra*. Am selectat în lucrarea de faţă un corpus minimal de texte care m-au ajutat în dezvoltarea teoriilor susţinute mai sus. Acestea nu fac parte dintr-o listă optimă de lecturi, ci reprezintă simple opţiuni şi modele. Sper că am convins prin aceste pagini că este necesară o deschidere spre alte zone ale literaturii româneşti mai puţin studiate până acum. Această lărgire a orizontului de studiu nu poate fi decât benefică pentru elevii secolului XXI.

Literatura rebreniană este reprezintă un tărâm care încă mai necesită investigaţii amănunţite în ceea ce priveşte încadrarea într-o formulă clară, delimitată, structurată de către critica şi istoria literară. Profesorul ar trebui să fie un liant între zonele mai puţin bătătorite ale literaturii şi elevii săi, ajutându-i pe aceştia să treacă de această criză a literaturii.

ION CREANGĂ ÎN ŞCOALA ROMÂNEASCĂ

Cipriana-Elena Macaveiu
Liceul Teoretic *Gheorghe Şincai*, Cluj

Comunicarea *Ion Creangă în şcoala românească de astăzi* se doreşte a fi o prezentare a modului în care, la ora actuală, opera lui Ion Creangă este abordată în manualele şi în programele şcolare de liceu din România.
În vederea realizării demersului propus, vom realiza o prezentare a statutului care îi este alocat lui Ion Creangă în şcoala românească de astăzi. În acest sens, vom relata un scurt istoric, după care vom prezenta o scurtă teorie didactică a programelor şi a manualelor şcolare care va precede analiza manierei în care programele şcolare de liceu prevăd a fi abordată predarea operei lui Ion Creangă, precum şi modul în care este abordată opera lui Ion Creangă de către autorii manualelor şcolare, nivel liceal.
Partea practică a lucrării va fi ilustrată printr-un model de analiză literar-stilistică, aplicabil la clasă. ***Cuvinte cheie:*** *Ion Creangă, programe şcolare, manuale, analiză literară, analiză stilistică, activitate didactică.*

The paper ***The statute of the author Ion Creangă in romanian school*** is intended as an overview of how, at present, the work of Ion Creangă is approach in textbooks and curricula in high school in Romania.
In order to achieve the proposed approach, we make a presentation of the statute that is assigned today in Romanian school to the author Ion Creangă. In this regard, we report a brief history, and then we present a brief didactic theory in connection with school programs and textbooks. That will precede the analysis of the manner in which high school curricula require to be approach Ion Creangă's work and how Ion Creangă's work is approached by the authors of textbooks, high school level.

Scanned with CamScanner

The practical part of the paper will be illustrated with a stylistic and literary analysis, model that can be applicable during didactic activity. **Key words:** *Ion Creangă, textbooks, curricula, stylistic analysis, literary analysis, didactic activity.*

Lucrarea de faţă se doreşte a fi o prezentare a modului în care, la ora actuală, opera lui Ion Creangă este abordată în manualele şi în programele şcolare de liceu din România.

În vederea realizării demersului propus, vom realiza o prezentare a statutului care îi este alocat lui Ion Creangă în şcoala românească de astăzi. În acest sens, vom face un scurt istoric, după care vom prezenta analiza manierei în care programele şcolare de liceu prevăd a fi abordată predarea operei lui Ion Creangă, precum şi modul în care este abordată opera lui Ion Creangă de către autorii manualelor şcolare, nivel liceal.

Partea practică a lucrării va fi ilustrată printr-un model de analiză literar-stilistică aplicabil la clasă.

1. Scurt istoric

Anul 1963 reprezintă perioadă de redescoperire a operei lui Creangă, aceasta începând să fie iarăşi citită, adusă în manualele şcolare şi predată în universităţi.

Cristian Livescu în articolul *„Lumea pe dos" şi „personajul anapoda" într-o viziune comparativă* din numărul 28 din 2013 al revistei „România literară", consideră că studiul dedicat de Zoe Dumitrescu-Buşulenga în 1963 lui Ion Creangă, primul studiu monografic despre Creangă apărut după 1945, invită la o recitire atentă a operei acestuia, dintr-o altă perspectivă, care să facă legătura cu studiile de până la 1945, semnate de N. Iorga, G. Ibrăileanu, E. Lovinescu, francezul Jean Boutière, B. Fundoianu, G. T. Kirileanu, Vladimir Streinu, G. Călinescu, Gh. Ungureanu ş.a şi are rolul de a smulge humuleşteanul din noianul de vulgarizări deterministe şi reinclus sub auspiciile esteticului. Studiul din 1963 constituie o relectură şi o reevaluare, în linii mari exactă, a operei marelui clasic, adânceşte unele sugestii furnizate de N. Iorga şi G. Ibrăileanu privitor la alăturarea lui Creangă de Homer („homerismul") şi Rabelais, şi îl extinde spre lumea renascentistă şi post-renascentistă, spre Boccaccio şi chiar J. Swift, scoţându-l astfel de sub anatema „realismului critic".

În articolul amintit, autorul precizează că pentru prima oară sunt analizate concepte importante aplicate personajelor lui Creangă: grotescul, fabulosul, burlescul, lumea pe dos şi mai ales personajul anapoda. Grotescul este identificat de Zoe Dumitrescu-Buşulenga încă din prima poveste publicată de Creangă, *Soacra cu trei nurori* (1875), unde feciorii babei „nalţi ca nişte brazi şi tari de virtute, dar slabi de minte" apar pe plan secundar „într-un chip memorabil, prin grotescul uimitor de subtil sugerat, al scenei. La fel, înfăţişarea grotescă a soacrei culminează în scena finală („umflată cât o bute"), iar festinul pregătit de nora cea tânără pare o „scenă remarcabilă de genre, ieşită din pana unui maestru olandez". *Capra cu trei iezi* (1875) duce cu gândul la Roman de Renard, iar „scena cu aşezatul greoiului lup pe scăueşul de ceară şi cu înghiţitul hâlpav al sarmalelor, producând onomatopeicul zgomot gogâlţ, gogâlţ" este considerată tot din sfera grotescului, procedeu mai bine impus în *Dănilă Prepeleac* (1876), unde apare pentru prima dată „omul anapoda", adică „un personaj care vorbeşte şi acţionează în dodii, un prost şi un hâtru în acelaşi timp", totdeauna în determinare grotescă.

Zoe Dumitrescu-Buşulenga demonstrează faptul că Ion Creangă este un „geniu satiric" şi realizează o aplicaţie în interes estetic a două modalităţi de cercetare: stilistica şi compa-

Scanned with CamScanner

ratismul, utilizând pentru prima oară pe larg contribuţia lui Jean Boutière, exemplară deschidere spre universalitate.

În versiunea definitivă din 2000, Zoe Dumitrescu-Buşulenga precizează două nume care îşi merită locul între cercetările de referinţă, şi anume Mircea Vulcănescu şi eseul său *Ion Creangă văzut de generaţia actuală*, unde autorul *Amintirilor* este considerat exponentul cel mai reprezentativ al specificului naţional în literatura noastră, precum şi Vasile Lovinescu, autorul cărţii *Creangă şi Creanga de aur,* pentru care „Studiul basmelor lui Creangă este exemplar; altfel spus, normele şi găselniţele lui sunt valabile pentru folclorul universal; caracterul etnic nu ne interesează decât în măsura în care se dovedeşte că realitatea cea mai imediată, cea mai concretă, e susceptibilă să servească drept punct de plecare al unor consideraţii ce o depăşesc şi o transcend total."[1]

2. Analiza manierei în care programele şcolare de liceu prevăd a fi abordată predarea operei lui Ion Creangă

În şcoala românească actuală, limba şi literatura română se studiază din perspectiva comunicativ-funcţională urmărindu-se studiul integrat al limbii, al comunicării şi al literaturii în vederea consolidării competenţelor de comunicare orală şi scrisă şi a deprinderilor de lectură (capacitatea de a înţelege şi de a interpreta textele, de a fi un cititor competent şi autonom, capacitatea de a înţelege dintr-o perspectivă personală viziunea despre lume, despre condiţia umană sau despre artă exprimate în textele studiate). În acest sens, la nivel naţional există o programă de limba şi literatura română adaptată fiecărui nivel care urmăreşte consolidarea competenţelor de comunicare ale elevilor, dezvoltarea competenţei culturale a acestora, precum şi transmiterea unor valori şi atitudini care să contribuie la formarea unei personalităţi autonome a elevilor, capabile de discernământ şi de spirit critic, apte să-şi argumenteze propriile opţiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conştiinţa propriei identităţi culturale şi manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică. Finalităţile disciplinei se reflectă nemijlocit în competenţele generale şi în setul de valori şi atitudini enunţate în prezenta programă, din care derivă întreaga structură curriculară: competenţe specifice, conţinuturi ale învăţării, sugestii metodologice.

În cadrul programelor de liceu, alături de Mihai Eminescu, George Bacovia, I.L. Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, E. Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Ion Creangă este un scriitor canonic obligatoriu de studiat în anii de liceu, iar între conţinuturile de bacalaureat poate fi introdus, pentru proba scrisă la secţiunea dedicată basmului cult, studiul putându-se realiza pe textul *Povestea lui Harap-Alb* sau *Dănilă Prepeleac*.

Concluzia la care am ajuns în urma studierii programelor şcolare este că, pe parcursul liceului, elevii trebuie să studieze cel puţin un text aparţinând următorilor autori: Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, G. Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, E. Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu, autorii de manuale şi profesorii având libertatea alegerii textului pe care îl consideră reprezentativ pentru fiecare autor selectat cu menţinea că acesta trebuie să aibă în vedere câteva criterii indicate la fiecare listă minimală, precum şi criteriile generale de accesibilitate în raport cu nivelul

[1] Vasile Lovinescu, *Creangă şi Creanga de aur*, Editura Rosmarin, Bucureşti, 2003, p. 42.

Scanned with CamScanner

dezvoltării intelectuale şi de cultura generală a elevilor, de atractivitate, de valoare, de varietatea autorilor selectaţi şi, nu în ultimul rând, de volumul de lecturi propuse pe parcursul întregului an şcolar în raport cu timpul disponibil.

3. Analiza modului în care este abordată opera lui Ion Creangă în manualele şcolare, nivel liceal

În manualele şcolare, selecţia operelor literare trebuie să se realizeze în concordanţă cu programele şcolare de liceu şi cu prevederile programei pentru examenul de bacalaureat şi să aibă în vedere criteriul reprezentativităţii pentru epoci, curente literare şi specii literare, precum şi faptul de a aparţine, unuia dintre autorii canonici recomandaţi.

În manualele şcolare de liceu, Ion Creangă apare ca un reprezentant al marilor clasici, iar opera sa este ilustrată în cărţile de clasa a IX-a, a X-a şi a XI-a prin fragmente din *Amintiri din copilărie*, *Povestea lui Harap-Alb*, *Dănilă Prepeleac* şi/sau *Povestea unui om leneş*.

În funcţie de editură, capitolul în care apare autorul sus-amintit, se numeşte fie *Şcoala între haz şi necaz*[1], fie *Oglindire a vieţii în moduri fabuloase*[2], fie *Basmul cult*[3], fie *Studiu de caz: Diversitate tematică, stilistică şi de viziune în opera marilor clasici: Ion Creangă, Ioan Slavici, Mihai Eminescu şi I.L. Caragiale*[4].

În manuale, indiferent de titlu, abordarea este similară: date despre autor şi despre opera sa, precum şi reproducerea fragmentului din lucrarea selectată şi supusă studiului de către autorii manualului.

În manuale aflate sub egida *Humanitas Educaţional*, introducerea în studiul lucrării se face prin intermediul unor exerciţii *Pentru început*, exerciţii cu caracter interactiv care au rolul de a introduce elevii în tematica ce va fi abordată. Exerciţiile vizează părerea elevilor despre şcoală în general, despre materia preferată, respectiv cea mai puţin agreată, precum şi portretizarea colegului de bancă.

Exerciţiile propuse anticipează tematica fragmentului din *Amintiri din copilărie* reprodus în manual şi este însoţit de *Note lexicale* în cadrul cărora sunt explicate unele cuvinte din text, cuvinte considerate de către autori că ar putea fi necunoscute elevilor şi, prin urmare, ar avea drept efect o incorectă receptare a textului.

Pentru *Discutarea textului* sunt propuse exerciţii de comprehensiune care au drept scop verificarea modului în care elevii au receptat mesajul, prin solicitarea, de exemplu, a redactării unui cvintet referitor la fragmentul reprodus în *Amintiri din copilărie*, precum şi prin propunerea unor exerciţii *Între colegi*, în care elevii vor rezuma, oral, prin metoda ştafetei, fragmentul din manual, vor indica pasajele cele mai amuzante ale textului argumentând alegerea făcută, vor numi personajele din text şi vor preciza modul în care fiecare dintre ele se raportează la şcoală. Exerciţiile următoare se referă la fiecare personaj în parte, având drept scop să configureze caracterizarea tuturor personajelor.

---

[1] Alexandru Crişan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmihăian, Rodica Zafiu, *Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a IX-a*, Editura Humanitas Educaţional, 2006, p. 100.

[2] Marin Iancu, Ion Bălu, Rodica Lăzărescu, *Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a X-a*, Editura Corint, 2008, p. 3.

[3] Alexandru Crişan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmihăian, Rodica Zafiu, *Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a X-a*, Editura Humanitas Educaţional, 2006, p. 6.

[4] Nicolae Manolescu (coordonator), George Ardeleanu, Matei Cerkez, Dumitriţa Stoica, Ioana Triculescu, *Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a XI-a*, Editura Sigma, 2006, p. 131.

Scanned with CamScanner

Următoarele exerciţii au rolul de a canaliza atenţia elevilor spre elemente de teorie literară şi de analiză stilistică a fragmentului din opera lui Ion Creangă, referindu-se la distincţia autor-narator-personaj; la oralitate, umor, ironie, autoironie ca trăsături specifice ale stilului lui Ion Creangă; precum şi la comentarea titlului.

Exerciţiile *Dincolo de text* aduc în atenţia elevilor receptarea critică a operei lui Ion Creangă şi le propun să realizeze paralele cu lucrări pe aceeaşi tematică studiate anterior din operele lui I.L. Caragiale şi Mihail Sadoveanu.

În mod simetric, *În loc de sfârşit* le propune elevilor redactarea unui cvintet în care să îşi exprime propria viziune asupra temei *Şcoala*, precum şi povestirea, orală, a unei experienţe proprii, amuzante, despre şcoală.

Analizând exerciţiile propuse de către autorii manualului pentru clasa a IX-a de Limba şi literatura română, ciclul inferior al liceului, Editura Humanitas Educaţional, putem observa că acestea vizează utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în receptarea şi în producerea mesajelor în diferite situaţii de comunicare, folosirea modalităţilor de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea textului literar, precum şi argumentarea în scris şi oral a unor opinii în diverse situaţii de comunicare, competenţe generale prevăzute în cadrul programei şcolare pentru clasa a IX-a.

Prin aceste exerciţii se urmăreşte cultivarea interesului pentru lectura şi a plăcerii de a citi, stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu mesaje receptate, cultivarea unei atitudini pozitive faţă de comunicare şi a încrederii în propriile abilităţi de comunicare, abordarea flexibilă şi tolerantă a opiniilor şi a argumentelor celorlalţi, exprimarea orală sau în scris a propriilor reacţii şi opinii literare, redactarea unor texte diverse, analiza tematică, structurală şi stilistică în receptarea textului literar, toate acestea reprezentând competenţe specifice prevăzute de programa şcolară în vigoare, motiv pentru care putem concluziona că secţiunea din manualul analizat este elaborată în conformitate cu programa în vigoare. În plus, aceasta corespunde şi cerinţelor pe care le-am menţionat mai sus vizavi de criteriile pe care trebuie să le îndeplinească manualele şcolare pentru a-şi atinge scopul instructiv-educativ.

În concluzie, analizând modul în care este abordată opera lui Ion Creangă de către autorii manualelor şcolare, nivel liceal, am ajuns la concluzia că, în cadrul manualelor supuse analizei (Alexandru Crişan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmihăian, Rodica Zafiu, *Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a IX-a*, Editura Humanitas Educaţional, 2006; Marin Iancu, Ion Bălu, Rodica Lăzărescu, *Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a X-a*, Editura Corint, 2008; Alexandru Crişan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmihăian, Rodica Zafiu, *Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a X-a*, Editura Humanitas Educaţional, 2006; Nicolae Manolescu (coordonator), George Ardeleanu, Matei Cerkez, Dumitriţa Stoica, Ioana Triculescu, *Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a XI-a*, Editura Sigma, 2006), exerciţiile propuse de către autori vizează competenţe specifice prevăzute de programa şcolară în vigoare, motiv pentru care putem concluziona că manualele analizate au fost elaborate în conformitate cu programele în vigoare şi corespund criteriilor pe care trebuie să le îndeplinească manualele şcolare pentru a-şi atinge scopul instructiv-educativ.

În aceste condiţii, în activitatea de la clasă, profesorul are posibilitatea de a-şi alege manualul pe care îl consideră cel mai bine elaborat, dar majoritatea profesorilor nu se limitează la manual, ci îşi elaboreaza singuri conţinuturile şi parcursul didactic, completând în acest mod informaţiile din manuale.

Scanned with CamScanner

4. Model de analiză literar-stilistică: Câteva consideraţii referitoare la stilistica editării din povestea lui Ion Creangă, *Soacra cu trei nurori*

Ion Creangă este considerat de critica literară ca fiind un scriitor original, autor al unei opere deosebite a cărei valoare rezidă din arta şi umorul povestirii, din fantasticul folosit şi erudiţia paremiologică, este un mare prozator care se remarcă atât prin arta povestirii, precum şi prin modul în care reuşeşte să transpună în pagină umorul şi trăirile personajelor sale.

Povestea *Soacra cu trei nurori* constituie nu doar un exemplu al talentului de povestitor al lui Ion Creangă, ci şi o mostră a modului în care acesta transformă limba şi scrierea în adevărate unelte cu ajutorul cărora îşi reflectă arta de narator.

Încă de la începutul povestirii, din punct de vedere lexical şi semantic, se poate observa maniera în care autorul foloseşte cuvântul potrivit la locul potrivit, cum îmbină regionalismele cu celelalte cuvinte specifice limbii române, în general, ceea ce face ca lexicul utilizat de către Ion Creangă să fie accesibil chiar şi în zilele noastre, motiv pentru care atât în ediţiile mai noi, cât şi pe Internet se poate observa că se vehiculează în continuare varianta originală a poveştii.

În primele trei paragrafe, cu enunţuri concentrate, fără vorbă multă, autorul prezintă contextul şi caracterizează cu mult umor personajele. Feciorii babei sunt caracterizaţi succint, din punctul de vedere al lexicului folosit, apelându-se la un număr redus de cuvinte, dar complet, din punct de vedere semantic. Aceştia sunt trei feciori nalţi ca nişte brazi şi tari de virtute, dar slabi de minte[1]. Se observă că autorul a apelat la o comparaţie nalţi ca nişte brazi şi la o locuţiune adjectivală slabi de minte, cu ajutorul acestora spunând, cu mult umor, totul despre cei trei protagonişti (adică, feciori frumoşi, dar nu prea inteligenţi).

Descrierea averii babei este, de asemenea, succintă din punct de vedere lexical, autorul apelând, în această parte, cu scopul de a creiona atmosfera locală, la regionalisme precum: răzeşie, pojijia, părăluţe, dură a nu răzleţi probozea, iar în partea finală, acesta îmbină descrierea averii cu descrierea babei care lega paraua cu zece noduri şi tremura după ban2 (cu alte cuvinte, baba era o femeie zgârcită).

Din punct de vedere morfologic şi sintactic, se observă contragerea completivelor directe prin utilizarea verbelor la modul infinitiv: a ţinea (= să ţină), a nu orândui(= să nu orânduiască):

Dar tot atunci luă hotărâre nestrămutată a ţinea feciorii şi viitoarele nurori pe lângă sine — în casa bătrânească — şi a nu orândui nimic pentru împărţeală până aproape de moartea sa.3, precum şi folosirea perfectului simplu în expresia cu caracter oral Aşa făcu, a formei de viitor popular are să fie, precum şi a exprimării populare a viitorului simplu le-oiu pune, le-oiu struni, nu le-oiu lăsa. Gândurile babei sunt exprimate prin apelare la formule specifice viului grai: fie-i ţărna uşoară!, Dumnezeu să mi-l ierte!, iar grafic autorul apelează la linia de pauză, la punct şi virgula, precum şi la punctele de suspensie pentru a transmite stările, trăirile protagonistei: Ba de multe ori zicea în sine: „Voiu privighea nurorile, le-oiu pune la lucru, le-oiu struni şi nu le-oiu lăsa nici pas a ieşi din casă, în lipsa feciorilor mei.

[1]Ion Creangă, *Soacra cu trei nurori (Poveste)*, în *Opere*, Editura Minerva, Bucureşti, 1972, p. 9.
[2]Idem.
[3]Idem.

Scanned with CamScanner

Soacră-mea — fie-i ţărna uşoară! — aşa a făcut cu mine. şi bărbatu-meu — Dumnezeu să mi-l ierte! — nu s-a putut plânge că l-am înşelat, sau i-am risipit casa; ... deşi câteodată erau bănuiele... şi mă probozea... dar acum s-au trecut toate!"[1]

Fraza este bogată în verbe, ceea ce conferă dinamică acţiunii: Voiu privighea nurorile, le-oiu pune la lucru, le-oiu struni şi nu le-oiu lăsa nici pas a ieşi din casă, în lipsa feciorilor mei[2].

În acelaşi timp, se observă prezenţa formelor cu u final, specifice limbii de secol XIX.

Din punct de vedere sintactic, se poate sesiza o greşeală în ceea ce priveşte coordonarea ultimelor două completive indirecte: /nu s-a putut plânge/[că l-am înşelat], sau[i-am risipit casa]. Datorită faptului că în faţa lui sau apare o virgulă (care, probabil, a fost pusă pentru a marca din punct de vedere stilitic o pauză în vorbire), ne aflăm în prezenţa unui coordonări prin juxtapunere şi a uneia adversative în acelaşi timp, ceea ce nu era admis nici în gramatica vremii.

Descrierea babei nu se opreşte aici. Pe parcursul întregii poveşti, aceasta este caracterizată atât de vorbele, cât si de faptele ei. Talentul autorului se reflectă şi în modul în care prezintă acţiunile babei pentru selectarea primei nurori. Din punctul de vedere lexical şi semantic, acesta utilizează forme şi expresii populare: cămaşa de soacră [...] netăiată la gură, tustrei feciorii, şede pururе deschis, am putea sclipui, forme interjecţionale valvârtej, repetiţii abie-abie. Descrierea primei nurori se face apelându-se la un număr limitat de cuvinte, dar pline de sens, cititorului transmiţându-i-se în acest fel scopul soacrei: nu prea tânără, naltă şi uscăţivă, însă robace şi supusă[3]. Ion Creangă apelează la naraţiune, ca mod predominant de expunere, în cadrul primelor două paragrafe şi citează în cadru acesteia şi gândurile babei „De ce mi-am făcut cleşte? ca să nu mă ard", zicea ea[4], dar începe să aloce un spaţiu considerabil diaologului.

Vorbele babei sunt poruncitoare. Pentru a se sugera aceasta, autorul apelează la un substantiv în vocativ: – Iată ce am gândit eu, noro, că poţi lucra nopţile[5], la enumerări: Piua-i în căsoaia de alături, fusele în oboroc sub pat, iar furca după horn[6]. Fraza este concentrată, fiind caracterizată, în principal, de prezenţa unei propoziţii principale şi a unei subordonate. Subordonata temporală este prepoderentă în trasarea sarcinilor din partea babei, aceasta deservind scopului de a transmite dorinţa babei ca nora sa să valorifice fiecare minut prin muncă. Subordonata cauzală este introdusă prin că: Eu mă las puţin, că mi-a trecut ciolan peste ciolan cu nunta voastră[7], această formulare fiind specifică exprimării populare.

Discursul babei pentru prima noră se finalizează printr-un enunţ interogativ: Ai înţeles ce şi-am spus?[8], care se dovedeşte a fi, din punct de vedere semantic, o completare desăvârşită a frazei anterioare, frază în care se observă că propoziţia principală are un verb-predicat la modul conjunctiv care, datorită sensului imperativ, îşi pierde caracterul subordonator:

[1] *Ibidem*, pp. 9-10.
[2] *Ibidem*, p. 9.
[3] *Ibidem*, p.10.
[4] Ion Creangă, *Soacra cu trei nurori (Poveste)*, în *Opere*, Editura Minerva, Bucureşti, 1972, pp. 9-10.
[5] *Ibidem*, p. 10.
[6] Idem.
[7] *Ibidem*, pp. 10-11.
[8] *Ibidem*, p.11

Scanned with CamScanner

Dar /tu să ştii/ [că eu dorm iepureşte]; şi [pe lângă işti doi ochi, mai am unul la ceafă], [care şede pururе deschis] şi [cu care văd, şi noaptea şi ziua, tot] [ce se face prin casă].[1]

Deşi, din punct de vedere sintactic, propoziţiile completive directe următoare se află în coordonare copulativă, se remarcă prezenţa semnului de punctuaţie punct şi virgulă înaintea şi-ului copulativ. Rolul acestui semn este, probabil, unul stilistic şi anume acela de a marca o pauză în vorbire, dar, din punct de vedere gramatical, şi-ului copulativ şi semnul de punctuaţie punct şi virgulă se exclud reciproc datorită principiului unicităţii în coordonare.

Hotărârea babei, tonul poruncitor sunt marcate şi de prezenţa celor patru şi în cadrul aceluiaşi enunţ: din punct de vedere morfologic, primii doi cu valoare conjuncţională, iar următorii cu valoare adverbială de întărire.

Răspunsul nurorii este elocvent din punct de vedere lexical şi semantic, fiind exprimat prin intermediul a şase cuvinte pline de sfială şi de supoşenie: *Da, mămucă. Numai ceva de mâncare...*[2].

Din punct de vedere semantic şi sintactic, se observă că acest răspuns este formulat prin intermediul unei propoziţii incomplete, o propoziţie afirmativă, exprimată prin adverbialul *da*, urmat de un sfios vocativ: *mămucă,* urmat de punct şi o propozitie fără predicat, o rugăminte exprimată cu teamă şi marcată prin puncte de suspensie care au rolul de a exprima teama, tonul blând al nurorii şi/sau faptul că aceasta a fost întreruptă.

În continuare, naraţiunea este folosită ca mod de expunere preponderent şi în următoarele trei paragrafe, scurte ca dimensiune. Autorul apelează la acest tip de expunere şi la paragrafe de mici dimensiuni pentru a sugera faptul că situaţia celei de-a doua nurori care după era chipul şi asemănarea celei dintâi, cu deosebire numai că aceasta era mai în vârstă şi ceva încrucişată, dar foc de harnică[3], soţia fiului mijlociu, nu este diferită de cea a primei nurori.

Întreaga situaţie din casa babei se schimbă odată cu venirea celei de-a treia nurori. Această modificare este reflectată de schimbarea registrului, schimbare pe care autorul o realizează, cu mult umor, apelând la proverbe şi ziceri populare: /binele, câteodată, aşteaptă şi rău/, /nu-i totdeauna cum se chiteşte, ce-i şi cum se nimereşte/, /dă la deal, dă la vale/, /de voie, de nevoie, nunta s-a făcut, şi pace bună/, / că nu-i bună pacea, şi mi-e dragă gâlceava/, /Mânca-v-ar ciuma să vă mănânce!/, /„Ferice de dânsa c-a murit, că ştiu că are cine-o boci!"/.

În continuarea poveştii, modul de expunere dominant este dialogul, un dialog între cele trei nurori, plin de savoare şi de umor. Lexicul utilizat este presărat cu regionalisme, este un lexic popular al cărui aspect este conturat şi prin intermediul expresiilor şi zicătorilor, prin frecvenţa vocativelor, a imperativelor şi a interjecţiilor. Se mai remarcă şi faptul că semnele ortografice, ortoepice si de punctuaţie sunt utilizate cu multă măiestrie, deservind scopului de a conferi oralitate textului. Astfel, se poate observa utilizarea apostrofului care indica lipsa unei consoane sau a unei vocale, frecvent întâlnită în exprimarea prin viu grai: /Da' nu te tot codi/, /Da' slănină nu-i în pod?/, /Las' dacă v-a durea capul/; interogaţii retorice, dublate uneori şi de folosirea punctelor de suspensie: /Cum?/, /La ceafă?... vede toate? n-am mâncat moarea ei?.../,/— Ei, cum?/, enumeraţii: /Da' slănină nu-i în pod? unt nu-i? ouă nu sunt?/,/ ş-au mâncat, ş-au băut, ş-au cântat/; interjecţii, exclamaţii, interogaţii: /Dar ce mân-

[1] Idem.
[2] Idem.
[3] *Ibidem*, p. 12.

Scanned with CamScanner

căm noi, fetelor hăi?/, /Fetelor hăi! S-a trecut de şagă./,/ – Ceapă cu mămăligă? d-apoi neam de neamul meu n-a mâncat aşa bucate!/,/– Hai, fetelor, tăceţi, gura vă meargă; că nu-i bună pacea, şi mi-e dragă gâlceava/; formule populare specifice adresării directe prin viu grai: /— D-apoi dă, mămucă,/; /— D-apoi cum să nu te vază, mămucă?!/; /— Ş-apoi de ce nu m-aţi sculat?/; /— Ei, lasă, ticăloaselor, că vă voi dobzăla eu de acum înainte!/; versuri populare cu semnificaţie adecvată contextului: Vai, săracul omul prost,/ Bun odor la cas-a fost!,1 precum şi nu mai puţin celebrele versuri: Soacră, soacră, poamă acră,/ De te-ai coace cât te-ai coace,/ Dulce tot nu te-i mai face;/ De te-ai coace toată toamna,/ Eşti mai acră decât coarna;/ De te-ai coace-un an ş-o vară,/ Tot eşti acră şi amară;/ Ieşi afară ca o pară;/ Intri-n casă ca o coasă;/ şezi în unghi ca un junghi[2].

Din punct de vedere sintactic, se observă că, în întreaga poveste, predomină coordonarea sintactică de tip copulativ, realizată prin intermediul conjuncţiei copulative şi, precum şi faptul că autorul apelează la fraza scurtă.

Pauză şi redarea ei grafică *[...]* subliniază, şi în aceasta opera a lui Ion Creangă, ironia sau echivocul, iar fraza are, de asemenea, un ritm susţinut şi vioi, mişcarea vie a intonaţiei fiind determinată şi de exprimarea paratactică a unor propoziţii subordonate.

Lexicul utilizat este presărat cu regionalisme, este un lexic popular al cărui aspect este conturat şi prin intermediul expresiilor şi zicătorilor, prin frecvenţa vocativelor, a imperativelor şi a interjecţiilor.

În concluzie, cele câteva observaţii pe care le-am prezentat, observaţii referitoare la stilistica editării, au rolul de a demonstra pe de o parte, modul în care aşezarea în pagină, proporţionalizarea textului, lexicul, semantica, ortografia, ortoepia, punctuaţia, morfologia şi sintaxa, dacă sunt bine utilizate, pot contribui la desăvârşirea artistică a unei opere literare, iar pe de altă parte, au rolul didactic de a le ilustra elevilor maniera în care îşi pot subordona cunoştinţele de semantică, morfologie, sintaxă ş.a realizării unei analize literare reuşite sau, de ce nu, chiar desăvârşite.

Bibliografie

Surse

*** *Curriculum naţional. Programa şcolară, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română*, clasa a IX-a, ciclul inferior al liceului, Aprobată prin ordin al ministrului, Bucureşti, 2009.

*** *Curriculum naţional. Programa şcolară, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română*, clasa a X-a, ciclul inferior al liceului, Aprobată prin ordin al ministrului, Bucureşti, 2009.

*** *Curriculum naţional. Programa şcolară, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română*, clasa a X-a, ciclul inferior al liceului, Şcoala de arte şi meserii, Aprobat prin ordin al ministrului nr. 3552/ 08.04.2004, Bucuresti, 2004.

*** *Curriculum naţional. Programa şcolară, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română*, clasa a XI-a, ciclul superior al liceului, Aprobat prin ordinul ministrului , Nr. 3252 / 13.02.2006, Bucureşti, 2006.

*** *Curriculum naţional. Programa şcolară, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română*, clasa a XII-A[1], ciclul superior al liceului, Aprobat prin ordinul ministrului, Nr. 5959 / 22.12.2006, Bucureşti, 2006.

[1] Ion Creangă, *Soacra cu trei nurori (Poveste)*, în *Opere*, Editura Minerva, Bucureşti, 1972, p. 14.
[2] Idem.

Scanned with CamScanner

Crişan, Alexandru; Papadima, Liviu; Pârvulescu, Ioana, Sâmihăian, Florentina; Zafiu, *Limba şi literatura română*, Manual pentru clasa a IX-a, Editura Humanitas Educaţional, 2006.
Crişan, Alexandru; Papadima, Liviu; Pârvulescu, Ioana, Sâmihăian, Florentina; Zafiu, *Limba şi literatura română*, Manual pentru clasa a X-a, Editura Humanitas Educaţional, 2006.
Iancu, Marin; Bălu, Ion;Lăzărescu Rodica, *Limba şi literatura română*, Manual pentru clasa a X-a, Editura Corint, 2008.
Manolescu, Nicolae (coordonator); Ardeleanu, George; Cerkez, Matei;Stoica, Dumitriţa; Triculescu, Ioana, *Limba şi literatura română*, Manual pentru clasa a XI-a, Editura Sigma, 2006.
Micul Dicţionar de Scriitori Români, Coordonare şi revizie ştiinţifică, Mircea Zaciu în colaborare cu M. Papahagi şi A. Sasu, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1978

Bibliografie

1. Boutière, Jean, *La vie et l'oevre de Ion Creanga*, Libraire universitaire J. Gamber, Paris, 1930.
2. Bîrlea, Ovidiu, *Poveştile lui Creangă*, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1967.
3. Cazacu, Boris, *Limbă vorbită, limbă scrisă, stil oral*, în volumul Studii de poetică şi stilistică, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1966.
4. Călinescu, G., *Ion Creangă*, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1964.
5. Călinescu, G., *Viaţa lui Ion Creangă*, Editura Fundaţii, Bucureşti, 1938.
6. Călinescu, G., *Istoria literaturii de la origini până în prezent*, Editura Minerva, Bucureşti, 1984.
7. Creangă, Ion, *Opere*, Editura Minerva, Bucureşti, 1972.
8. Draşoveanu, D.D.; Dumitrescu, P.; Zdrenghea M., *Analize gramaticale şi stilistice*, Editura Ştiinţifică, Cluj-Napoca, 1965.
9. Dumitrescu-Buşulenga, Zoe, Ion Creangă, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1963.
10. Dumitrescu-Buşulenga, Zoe, *Receptarea lui Creangă azi*, în vol. Ion Creangă, Opere, Editura Fundaţiei Culturale Române, Bucureşti, 1996.
11. Goia, Vistian, *Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu*, Editura Dacia Educaţional, Cluj-Napoca, 2002.
12. Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii române, Fundamentele teoretico-aplicative*, Editura Polirom, Iaşi, 2008.
13. Iordan, Iorgu, *Stilistica limbii române*, Institutul de lingvistică română, Bucureşti, 1944.
14. Lovinescu, Vasile, *Creangă şi Creanga de aur*, Editura Rosmarin, Bucureşti, 2003.
15. Manolescu, Nicolae, *Recitind poveştile lui Creangă*, în *Lecturi infidele*, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1966.
16. Manolescu, Nicolae, *Istoria critică a literaturii române, 5 secole de literatură*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2008.
17. Marino, Adrian, *Dicţionar de idei literare*, Editura Eminescu, I, Bucureşti, 1973.
18. Pamfil, Alina, *Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2008.
19. Sadoveanu, Mihail, *Opere*, XIX, Editura de stat pentru literatură şi artă, Bucureşti, 1959.
20. Todoran, Eugen, *Secţiuni literare*, Editura Facla, Timişoara, 1973.
21. Tohăneanu ,G.I., *Stilul artistic al lui Ion Creangă*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1969.
22. Vianu, Tudor, *Etapele din dezvoltarea artistică a limbii române*, în LL/1961, Bucureşti, 1961.
23. Vianu, Tudor, *Studii de literatură română*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1965.
24. Vianu, Tudor, *Arta prozatorilor români*, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1966.
25. Vulcănescu, Mircea, *Ion Creangă văzut de generaţia actuală*, în revista „Gând românesc", nr. 1, anul III, ianuarie, 1935.

Scanned with CamScanner

NIHIL SINE CARAGIALE

Luminiţa Medeşan, Titiana Zlătior
Colegiul Naţional *George Coşbuc*, Cluj

Comunicarea *Nihil sine Caragiale* a profesoarelor Luminiţa Medeşan şi Titiana Zlătior, de la Colegiul Naţional *George Coşbuc*, din Cluj, prezintă una dintre cele mai profitabile soluţii metodice de *actualizare* a lecturii unui canonic – I.L. Caragiale -, prin vizitarea şi revizitarea bibliografiei critice a operei, de la apariţiile mai vechi şi până la cele mai recente, precum cartea lui Angelo Mitchievici, *Caragiale după Caragiale. Arcanele interpretării: exagerări, deformări, excese.* apărută la Cartea Românească, 2014. *Restituirile* şi *reconstrucţiile* unui *mit* prin prisma unor lecturi critice vechi şi noi totodată (Lucian Pintilie, Mircea Iorgulescu, Nicolae Manolescu, Ioana Pârvulescu, Florin Manolescu, Liviu Papadima, Mircea A. Diaconu, George Călinescu, Eugen Lovinescu), alătură viziunea proaspătă a unor critici contemporani unor abordări deja clsicizate (şi clasicizante), demonstrând, în cele din urmă, actualitatea lui Caragiale. Autoarele pledează pentru o atentă şi complexă contextualizare a operei (lingvistică, istorică, socială, mentalitară), fără de care demersul didactic al lecturii interpretative eşuează. ***Cuvinte cheie**: I.L. Caragiale, contribuţii bibliografice, scriitori canonici, bibliografia critică, tipuri de utilizatori ai lui Caragiale, construct identitar, nucleul dur al canonului şcolar, soluţii didactice, contextualizare, actualitatea lui Caragiale*

La comunication ***Nihil sine Caragiale***, presentée par les professeures Luminiţa Medeşan et Titiana Zlătior, de Collège National *George Coşbuc* de Cluj, propose une des plus profitables solutions méthodique pour l'*actualisation* de la perspective critique de la lecture sur un écrivain prévu par la curricula scolaire – I. L. Caragiale -, par le parcours renouvellé de la bibliographie critique de l'œuvre, y compris les textes critiques parus ilya quelques décénies, aussi que les plus récentes, comme le livre d' Angelo Mitchievici, *Caragiale după Caragiale. Arcanele interpretării: exagerări, deformări, excese* (Cartea Românească, 2014). *Les restitutions du sens de l'œuvre* et *les reconstructions* d'un *mythe* par le prisma des quelques lectures déjà consacrées, ou très recentes (Lucian Pintilie, Mircea Iorgulescu, Nicolae Manolescu, Ioana Pârvulescu, Florin Manolescu, Liviu Papadima, Mircea A. Diaconu, George Călinescu, Eugen Lovinescu), a l'avantage d'associer une nouvelle vision, celle des certains critiques contemporains à des visions classiques (clasicisées et classicisantes), en démontrant, jusqu'à la fin, l'actualité de Caragiale. Les deux autrices proposent une attentive et complexe contextualisation de l' œuvre (linguistique, hystorique, sociale, mentalitaire), pour empêcher l'échèque de la lecture interprétative. ***Les mots-clés**: I.L. Caragiale, contributions bibliographiques, des écrivains prévus par la curricula scolaire, la bibliographie critique, des types d'utilisateurs de Caragiale, le modèle identitaire, noyau dure du canon scolaire, solutions didactiques, contextualisation, l'actualité de Caragiale.*

Pentru simpozionul din 2014, cu o temă pe cât de generoasă, pe atât de constrângătoare, ne-am propus să trecem în revistă cele mai recente contribuţii bibliografice care-l privesc pe Caragiale, întrucât ni se pare cel mai actual dintre „canonici", fiind, de altfel, cel mai revizitat în ultimele decenii. El poate oferi profesorului de limba şi literatura română o resursă generoasă pentru ceea ce numim valoarea formativă a literaturii, fiind un realist, în majoritatea creaţiilor sale, cu texte ce se pot studia pe toată perioada şcolarităţii. Strânsa legătură a autorului cu presa (Nicolae Manolescu îl numeşte, în recent apăruta *Istorie a literaturii române pe înţelesul celor care citesc*, Editura Paralela 45, 2014, autorul nostru *media*!), el fiind inventatorul schiţei la noi, mentalităţile şi portretele, moravurile şi excesele epocii de început de secol XX, fac din Caragiale un autor greu de înlocuit.

Astfel, ne-am oprit la Nenea Iancu, provocate de cea mai recentă contribuţie la bibliografia critică a operei lui Caragiale, şi anume, cartea lui Angelo Mitchievici (chiar unul

Scanned with CamScanner

dintre invitaţii simpozionului!) *Caragiale după Caragiale*, apărută la Cartea Românească 2014. Tânărul critic ne avertizează în subtitlu în legătură cu ce-l preocupă în acest volum: *Arcanele interpretării: exagerări, deformări, excese.* Şi aşa cum era de aşteptat, Angelo Mitchievici trece în revistă bogata bibliografie dedicată lui Caragiale în ultimele decenii, care a şi născut subtitlul explicativ. Fiind atât de comentat, Caragiale riscă să fie şi deformat. În prefaţa (numită şi ea perifrastic *În loc de prefaţă*), criticul trece în revistă patru tipuri de utilizatori ai lui Caragiale, recunoscut, firește, ca un ingredient esenţial al specificului nostru. Astfel, apar cei care îl folosesc pe Caragiale ca instrument antitotalitar, ei încercând să ne vindece de tare, mai ales de teroarea istoriei întruchipată de dictatura proletariatului. Aici ar intra regizorul Lucian Pintilie şi criticul Mircea Iorgulescu care trec în supra-interpretare cu viziunea lor, făcând din Caragiale un ionescian, un precursor al teatrului absurdului. Cel mai mare adversar al acestor interpretări este Nicolae Manolescu în *Istoria critică*....

Sunt apoi cei care au transformat opera lui Caragiale în material propagandistic în anii '50 ai secolului trecut, văzând în el un antiburghez şi un antijunimist.

Al treilea tip de utilizatori îl reprezintă cei care vor să-l vindece pe Caragiale de caragialism, înţeles ca minorat, iar al patrulea urmăreşte să ne vindece de caragialism ca exces, prin a-l reda dimensiunii estetice. Mai sunt şi cei care-l resping pe Caragiale ca pe o formă gravă de maladie identitară. Oricum, Caragiale a intrat în constructul identitar românesc, de el nu se poate face abstracţie. Deci, la fel ca Eminescu, face parte din nucleul dur al canonului şcolar. Dar niciun critic nu ne dă soluţii didactice, poate cu excepţia Ioanei Pârvulescu. Trebuie să ne descurcăm singuri. Poate că cea mai bună soluţie este să-l redăm pe Caragiale epocii sale, să nu-l împrumutăm forţat fiecărei epoci. Şi totuşi, în posteritate, opera lui Caragiale nu-i înţeleasă ca operă de observaţie realistă, ci de transfigurare vizionară sub semnul lui *„Simţ enorm şi văz monstruos"*. Asta e valabil pentru cititorii experimentaţi. Ce-i, însă, de făcut cu elevii care au de trecut bariera lingvistică şi pe cea a (ne)cunoaşterii lumii de sfârşit de secol XIX? Trebuie să contextualizăm. De la (nu chiar banalele) explicaţii de vocabular, la clarificarea tipului de alegeri din 1883, lămuriri cu privire la votul cenzitar sau la problema evreiască. Trebuie să la spunem elevilor, fiindcă nu are cine s-o facă, faptul că Mitică, personajul generic al prozei lui Caragiale este diminutivul lui Dumitru, patronul Bucureştiului. Şi câte altele, de fapt, toate celelalte care sunt necesare comprehensiunii. După care putem trece la interpretare. În această privinţă, ne-am permis să sugerăm colegilor să folosească bibliografie recentă.

Începem cu inconturnabilul eseu al lui Florin Manolescu, publicat în 1983 la Cartea Românească şi reeditat la Humanitas în 2002, *Caragiale şi Caragiale. Jocuri cu mai multe strategii.* Gelu Negrea, eseist mai puţin cunoscut, dar foarte apreciat de Nicolae Manolescu, scrie *Anti-Caragiale*, Editura Cartea Românească, 2001 *şi Dicţionar subiectiv al personajelor lui Caragiale*, la aceeaşi editură, 2005. Mergem mai departe cu Liviu Papadima şi al său *Caragiale, firește* (Editura Fundaţiei Culturale Române, 1999), vine apoi Ioana Pârvulescu cu două titluri, ambele publicate la Humanitas, *În Ţara Moţilor. De şapte ori Caragiale* (2007) şi *Lumea ca ziar. A patra putere: Caragiale* (2011). Să nu-l uităm pe Mircea A. Diaconu cu *I.L.Caragiale. Fatalitatea ironică*, Cartea Românească, 2012. Cea mai recentă provocare este *Caragiale după Caragiale. Arcanele interpretării :exagerări, deformări, excese*, Editura Cartea Românească, 2013, de Angelo Mitchievici, despre care am vorbit la început. Viziunea proaspătă a unor critici contemporani poate fi utilizată cu folos, alături de

Scanned with CamScanner

criticii canonici, Călinescu şi Lovinescu, de la care se poate pleca, problematizând, poate, pe baza ideilor lovinesciene din *Mutaţia valorilor estetice.* Argumentând actualitatea lui Caragiale, ne atingem scopul, fiindcă asta se poate face pe baza lecturii atente şi pe baza înţelegerii textelor.

LOCUL SCRIITORILOR CANONICI ÎN PROGRAMA ŞCOLARĂ ŞI ÎN DOUĂ MANUALE DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL GIMNAZIAL

Iuliana Neacşu
Şcoala Gimnazială Nr.1, Eforie Nord

Lucrarea tratează locul pe care îl ocupă scriitorii canonici în programa şi manualele şcolare din învăţământul gimnazial. Pentru realizarea acestei lucrări, am consultat programa de limba şi literatura română pentru clasele a V-a a VIII-a şi un număr de două manuale alternative în vigoare pentru clasele a VII-a şi a VIII-a.
Responsabilitatea profesorului constă în alegerea textelor relevante cultural şi estetic. Profesorul trebuie să adopte o poziţie personală, privind opera prin prisma proprie, subsumând cu discernământ critic ideile existente în studiile de bază referitoare la operele în discuţie. ***Cuvinte cheie:*** *manual, gimnaziu, autor canonic.*

The paper deals with the place that canonical writers occupy in the curriculum of secondary education textbooks. To accomplish this work, we consulted Romanian language and literature curriculum for 5th and 8th grades and a number of two alternative textbooks for 7th and 8th grades.
Teacher's responsibility is to choose relevant cultural and aesthetic texts. The teacher should adopt a personal, original view regarding his/her work through his/her own terms, critically taking into account all existing ideas in basic studies on the works in question. ***Keywords:*** *manual, gymnasium, canonical author.*

Obiectivele programelor şcolare actuale vizează modul comunicativ, prin care elevii sunt iniţiaţi în practica lingvistică specifică societăţii contemporane:

> „Noua abordare integrează nu numai studiul limbii, ci şi studiul literaturii şi este informată de «pedagogia comunicării» [...] programele nu exclud formarea de cunoştinţe metalingvistice. Motivaţia asimilării lor este însă reformulată: cunoştinţe de lexic, fonetică, morfologie şi sintaxă ţintesc explicit cizelarea capacităţilor de exprimare. Limba şi literatura română este o disciplină şcolară complexă şi dinamică, trăsături generate de multitudinea domeniilor de referinţă şi de modificările de paradigmă impuse de situaţia şcolară. Alegerea capacităţilor de comunicare drept criteriu de organizare a conţinuturilor programei are ca prim efect compatibilizarea studiului limbii şi literaturii române cu studiul limbilor străine şi aşezarea lor într-un spaţiu comun: aria curriculară «limbă şi comunicare». Restructurarea conţinuturilor disciplinei din perspective capacităţilor de comunicare a determinat redesenarea subdomeniilor didacticii: se vorbeşte astăzi tot mai mult de o didactică a redactării (focalizată asupra competenţelor de producere de text literar şi non-literar) şi de o didactică a oralului (ce vizează comprehensiunea şi producerea de discurs oral) [...] putem vorbi şi de conturarea unei didactici a lecturii, în centrul căreia vedem aşezată problematica textului literar: acesta este tipul de text cu cel mai mare impact formativ, text în care funcţionarea limbajului atinge maximele condensării, complexităţii şi exemplarităţii."[1]

Locul operelor scriitorilor canonici prezentate în programa şi manualele şcolare gimnaziale este raportat la tratarea lor în programa liceală.

Scanned with CamScanner

Accesibilitatea conţinuturilor manualelor didactice depinde în mare măsură de varietatea metodelor, procedeelor şi mijloacelor activizante pentru implicarea sistematică şi permanentă a elevilor în procesul însuşirii cunoştinţelor şi în formarea de priceperi şi deprinderi practice de folosire a sistemului limbii în exprimarea proprie şi în diverse situaţii de comunicare. Viziunea pedagogico-didactică modernă presupune metode participative de descoperire, analize, exerciţii variate tipologic (de retenţie, de transfer, cu grad diferit de creativitate), tratarea didactică, originală a materiei prin selectarea şi structurarea textelor de bază şi auxiliare, a secvenţelor de comunicare, a exerciţiilor, a materialelor ilustrative precum şi organizarea unităţilor de conţinut în capitole.

Responsabilitatea profesorului constă în alegerea textelor relevante cultural şi estetic.

Pentru realizarea acestei lucrări, am consultat programa de limba şi literatura română pentru clasele V-VIII şi un număr de două manuale alternative în vigoare pentru clasele a VII-a şi a VIII-a, editurile Humanitas Educational şi Corint: Manualul de clasa a VII-a, Editura Corint, autori: Marin Iancu, A. Gh. Olteanu, Ana Tulba; Manualul de clasa a VIII-a, Editura Humanitas Educational, autori: Alexandru Crişan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihăian.

Manualul de clasa a VII-a reia în parte noţiunile de clasa a VI-a. Aceasta propune cinci ore de studiu a operei lui Ion Creangă *Amintiri din copilărie,* clasa a VII-a; câte patru ore sunt dedicate studiului textelor literare ale scriitorilor Mihai Eminescu, *Călin (file din poveste)*, I.L. Caragiale, *Două loturi* şi Tudor Arghezi, *Lumină lină, Cuvânt.*

La sfârşitul capitolelor, autorii promit că, o dată parcurse, elevii vor fi capabili să utilizeze corect şi adecvat limba română în receptarea şi producerea mesajelor în diferite situaţii de comunicare; folosirea modalităţilor de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare; apartenenţa operelor studiate la genul epic şi liric; cultivarea interesului pentru lectură şi a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii.

Pentru clasa a VIII-a care reprezintă pentru viitorul absolvent încununarea competenţelor dobândite în ciclul gimnazial, propunerea manualului Humanitas este nuvela *Popa Tanda* a scriitorului Ioan Slavici, romanul *Baltagul* al lui Mihail Sadoveanu, comedia *O scrisoare pierdută* a lui I.L. Caragiale, dar şi studierea unor poezii ale lui Mihai Eminescu, Lucian Blaga, Nichita Stănescu.

Manualele alternative aprobate de Ministerul Educaţiei respectă în mare parte programa şcolară. Ambele manuale pun accentul în mod deosebit pe exerciţiile lexicale şi stilistice în vederea studierii în profunzime a textelor literare. În manualele amintite întâlnim definiţia genului şi a speciilor literare cărora le aparţin operele prezentate, acesta fiind modelul de demonstraţie oferit elevilor, în timp ce elevii trebuie să cunoască trăsăturile specifice tuturor speciilor celor trei genuri literare (epic, liric şi dramatic), argumentându-le. Această abordare încurajează creativitatea, oferindu-le elevilor posibilitatea de a-şi exprima propriul punct de vedere.

Elevii vor avea în vedere abordarea noţiunilor teoretice prin realizarea unor compuneri care pun în aplicare aceste noţiuni predate la clasă, realizarea unor portofolii care au în centrul conţinutului înţelegerea logică a noţiunilor predate, parcurgerea corectă a acestora şi rezolvarea celor care au directă legătură cu programa şcolară şi subiectele pe care le propune aceasta pentru examenul de evaluare naţională. În această etapă va domina mai mult folosirea elementelor de teorie literară, a trăsăturilor specifice unui anumit gen literar, argumentarea acestora cu exemple din textul studiat sau de critică literară. Profesorul are însă datoria de a nu se limita doar la informaţia oferită de manualul şcolar.

Scanned with CamScanner

La sfârşitul studierii textelor autorilor canonici, în orele de studiu acordate de către programa şcolară, elevii trebuie să recunoască conţinutul operelor, să enunţe subiectul, să identifice elementele lexicale şi stilistice din text şi să precizeze rolul acestora, să identifice elementele specifice speciilor literare cărora le aparţin operele studiate.

Pentru ca o analiză literară să desluşească până la capăt structura de ansamblu a operei, semnificaţiile şi valenţele ei artistice, profesorul nu poate rămâne doar la parcurgerea manualelor, el trebuie să cunoască bine metodologia cercetării ştiinţifice şi să ştie să o adapteze la cerinţele stringente ale învăţământului. Profesorul trebuie să adopte o poziţie personală, originală, privind opera prin prisma proprie, subsumând cu discernământ critic ideile existente în studiile de bază referitoare la operele în discuţie.

Bibliografie

1. Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Bucureşti, Minerva, 1988.
2. Dragu, Anca, Cristea Sorin, *Psihologie şi pedagogie şcolară*, ediţia a II-a, revăzută şi adăugită, Ovidius University Press Constanţa, 2003.
3. Faguet, Émile, *Arta de a citi*. Bucureşti, Albatros, 1973.
4. Frunză, Virgil, *Teoria şi metodologia curriculum-ului*, Muntenia, Constanţa, 2003.
5. Goia, Vistian, *Didactica limbii si literaturii române*, Cluj-Napoca, Dacia, 2000.

Manuale consultate

Marin, Iancu, Olteanu, A. Gh., Tulba, Ana, *Manualul de limba şi literatura română, clasa a VII-a*, Corint, 2004.
Sofia Dobra, Florentina Sâmihăian, Alexandru Crişan, *Manualul de limba şi literatura română, clasa a VIII-a,* Editura Humanitas Educational, 2008.

CONSIDERAŢII PRIVIND RELAŢIA DINTRE MITIZAREA ISTORIEI ŞI RECEPTAREA SCRIITORILOR CANONICI SUB REGIMUL COMUNIST

Ioan Tomoiagă
Biblioteca Judeţeană Cluj *Octavian Goga,* Cluj

Relaţia dintre literatură şi istorie, dintre scriitori şi anumite momente importante din trecutul civilizaţiilor este una veche şi strânsă, dar când în această relaţie intervine un regim politic totalitar, atunci ea poate deveni un mijloc de propagandă eficientă în rândul mulţimilor. În cazul românesc, modul de eficientizare a acestei propagande a fost mitizarea istorică prin favorizarea unor opere literare în programele şcolare, politicile editoriale sau producţia cinematografică din perioada postbelică românească. ***Cuvinte-cheie:*** *literatură, istorie, mit, comunism, propagandă, film, mesaj.*

Considérations sur la relation d'entre la mythologie historique et la réception des grands écrivains sous le régime communiste. La relation entre le littérature et l'histoire, entre les écrivains et certains moments importants du passé de civilistations est ancienne et très serrée. Mais, lorsque cette relation est dirigée par un régime politique totalitaire, elle peut devenir un moyen de propagande efficiente parmi les foules. Quant au paysage roumain, l'optimisation de cette propagande a été la historie mythique à travers la mise en scène de

Scanned with CamScanner

certains oeuvres littéraires, de la politique éditoriale ou de la production cinématographique d'après la guerre.
Mots-clés: *littérature, histoire, mythe, communisme, propagande, film, message.*

Regimul totalitar românesc, ca toate regimurile totalitare din Europa, şi-au dezvoltat o strategie comunicaţională exhaustivă şi aplicată, pe niveluri socio-profesionale, încercând să impună o opinie conformistă întregii societăţi. Dintre numeroasele mijloace şi procedee de persuasiune, întrebuinţate cu succes, s-a numărat folosirea istoriei şi culturii naţionale în scopuri manipulatorii. Pentru realizarea manipulării în masă, ca precursoare a fidelizării cetăţenilor români, comuniştii au recurs la filtrarea ideologică a istoriei şi literaturii, în paralel cu distorsionarea realităţilor istorice şi cu exagerările biografice ale unor personalităţi istorice româneşti. Ca atare, pentru strategia de comunicare comunistă, sistemul educaţional românesc, de la cel mai jos nivel până la cel superior, acoperind, practic, segmentul de timp firesc al formării individului ca om şi cetăţean activ, reprezentând totodată şi perioada în care acumulările şi receptările culturale, inclusiv literare, sunt printre cele mai intense şi uşor de asimilat, a constituit ţinta predilectă a propagării unui mesaj politic fidelizant. Cenzura instituţională, iar după 1977, autocenzura au sprijinit pătrunderea acestui tip de mesaj şi formarea unei opinii controlate. S-a născut, din această nevoie a regimului de a se impune în conştiinţa românilor ca cel mai aprig apărător al său, o relaţie strânsă între istoria, ca ştiinţă şi disciplină şcolară şi literatura românească, considerate, pe drept cuvânt, pilonii formării unei conştiinţe naţionale. Dintre motivele acestei asocieri istorie-literatură, se disting, considerăm noi, cel puţin patru: 1. istoria şi literatura aveau deja o lungă relaţie în publicistica universală; 2. ambele reprezentau domenii umaniste, prin excelenţă; 3. ambele puteau furniza personalităţi, în înţelesul de modele, şi personaje, în înţelesul de eroi, de lideri, pentru crearea unei imagini de *părinţi fondatori* pentru liderii comunişti români; 4. ambele se pretau foarte bine culturii de masă, prin aplicarea unei politici editoriale şi didactice atente. Dar ca această relaţie să-şi atingă scopul în cadrul strategiei de comunicare comunistă, cei doi piloni trebuiau, însă, modelaţi ideologic. Astfel, în primele două decenii postbelice istoria naţională fusese confiscată, în mare parte, ea neavând sens decât dacă începea cu istoria partidului comunist. Literatura, în mare parte, a fost interzisă sau cenzurată, dacă nu servea tematic ideologia marxistă.

Tendinţa în istoriografia românească postbelică, cu accente mai puţin vizibile la început, dar tot mai numeroase după preluarea puterii de către Nicolae Ceauşescu, a fost procesul de mitizare a unor evenimente şi personalităţi istorice româneşti[1], cu scopul creării unui sentiment de mândrie naţională şi chiar de individualizare a valorilor şi virtuţilor poporului român printre popoarele est-europene. La această construcţie mitizantă, pe lângă predarea istoriei în şcoli, literatura de factură patriotică (romane, poezii, piese de teatru, balade şi legende populare), aparţinând unor scriitori mari, consideraţi şi la acea vreme drept clasici ai literaturii naţionale, dar şi unor scriitori noi, trebuia să contribuie din plin. Această relaţie istorie-literatură apare, în forma sa cea mai eficientă, în cadrul programelor şcolare şi în manualele de limba română şi literatură şi de istoria patriei, chiar din clasele a doua şi a treia[2].

[1]Mirela-Luminiţa Murgescu, „Trecutul între cunoaştere şi cultul eroilor patriei. Figura lui Mihai Viteazul în manualele şcolare de istorie 1831 -1994", *în* Lucian Boia (coord.), *Miturile comunismului românesc*, Editura Nemira, Bucureşti, 1998 , pp. 42-71.

[2]Marin Toma, *Limba română. Lecturi literare*, manual pentru clasa a VII-a, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, passim.

Scanned with CamScanner

Considerăm că după 1989 istoriografia a avut o atitudine confuză privind intelectualitatea românească postbelică, fie acuzând participarea unor mari scriitori la politica regimului dictatorial, fie elogiindu-i pe alţii, care au refuzat această afiliere. După opinia noastră, cercetările de astăzi sînt încă departe de o imagine clară atât în ce priveşte istoria perioadei, cât şi în ce priveşte producţia literară sub comunism. Totuşi, cercetările mai recente, bazate pe documente de arhivă publicate, unele provenite din interiorul Uniunii Scriitorilor din România, altele din Arhivele Istorice Centrale, reflectă mai aproape de realitate rolul intelectualităţii româneşti în perioada regimului comunist. Spre exemplu, după mai multe valuri de interziceri ale unor opere literare, pe motiv că reprezintă creaţii nedemocratice, de factură fascistă[1], din primii ani de guvernare comunistă, regimul totalitar reconsideră situaţia şi reintegrează în circuitul literar scriitori mari ai epocii, printre care Tudor Arghezi, Liviu Rebreanu, Mateiu Caragiale, Octavian Goga, George Bacovia, în timp ce alţii, ca Lucian Blaga sau Ion Barbu au fost reabilitaţi mai târziu, în anii '60[2]. Această uşoară schimbare de atitudine coincide cronologic cu începutul aşa-zisului proces al destalinizării, iniţiat de Moscova. În acelaşi timp, nu putem să nu observăm că mai toţi aceşti scriitori români aveau satul, ţăranul şi tradiţiile româneşti printre subiectele predilecte ale operelor lor, ceea ce îi făcea atractivi totuşi pentru un regim politic a cărui bază socială se revendica şi de la ţărănime. Nu trebuie ignorată nici opinia conform căreia o parte a intelectualităţii româneşti interbelice şi postbelice era privită mai degrabă orientată spre valorile orientale ale Europei decât spre cele occidentale, cu manifestări extremiste şi xenofobe, unele ancorate într-un ortodoxism exaltat. Aceste realităţi erau vizibile şi în exteriorul ţării, într-o analiză a ziarului britanic The Economist, din 1 februarie 1947 care scrie că: „În decursul anului 1930, sentimental de ostilitate faţă de Occident a crescut printre intelectualitatea din ţările dunărene[..]. În România, situaţia este confuză, iar unele persoane care cu trei ani în urmă elogiau Germania îşi mai păstrează încă funcţiile lor"[3]. Se desprinde, astfel, din această analiză a britanicilor, o anumită convergenţă între o parte a intelectualilor români şi noul regim, bazată pe oportunism şi interese reciproce.

Privită din această perspectivă, relaţia dintre o mare parte a intelectualităţii, dar mai ales a scriitorilor, şi regimul comunist, n-ar trebui să mai stârnească atâtea sentimente contradictorii şi interogaţii. Este de notorietate cazul lui Mihail Sadoveanu, considerat cel mai prolific romancier român, care a aderat la regimul comunist din prima clipă, obţinând onoruri la cel mai înalt nivel, fiind cooptat chiar în funcţii reprezentative ale României comuniste. Putem considera că atragerea marilor autori înspre politica propagandistică a reprezentat o adevărata politică de stat, aşa cum reiese dintr-un document de arhiva[4] în care însuşi Gheorghiu-Dej, în Biroul Politic al partidului, recomanda curtarea marilor scriitori, afirmând că l-a sunat personal pe George Călinescu să-l întrebe dacă simte că trebuie să fie în interiorul partidului sau doar alături. Răspunsul mulţumitor primit constituia pentru liderul comunist startul unei noi campanii de recrutare a scriitorilor mari în rândurile partidului, indicând

[1]Paul Caravia (coord.), *Gândirea interzisă. Scrieri cenzurate. România 1945-1989*, Cuvânt înainte de academician Virgil Cândea, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 2000, pp. 22-28.
[2]Dan Cătănuş, *Regimul comunist din România şi problema intelectualităţii 1956-1965*, *in* Dan Cătănuş (coord), *Intelectuali români în arhivele comunismului*, Editura Nemira, Bucureşti, 2006, p. 57.
[3]*Ibidem*, pp. 102-106.
[4]Arhivele Naţionale Istorice Centrale (ANIC), Fond CC al PCR – Cancelarie,dosar nr. 12-1962, f. 19, 23-30, Stenograma şedinţei Biroului Politic al CC al PMR, din 10 mai 1964, *in* Dan Cătănuş, *op. cit.*, pp.548-553.

Scanned with CamScanner

Biroului Politic şi numele celor vizaţi: Tudor Arghezi, Demostene Botez, Zaharia Stancu. Scopul era menţionat clar în planurile editoriale pentru 1960: „Valorificarea moştenirii noastre literare prin preluarea critică a valorilor majore ale literaturii noastre clasice şi punerea lor la îndemâna maselor de cititori prin felurite ediţii, cu accent pe ediţiile de masă"[1].

Atragerea marilor scriitori în viaţă, dar şi folosirea operelor literare ale unor scriitori decedaţi, s-au bazat pe un sistem de privilegii materiale şi financiare, pus la punct prin intermediul Uniunii Scriitorilor din România şi prin Fondul Literar. În corelaţie cu aceste instituţii erau editurile principale şi Secţia de Ştiinţă şi Cultură care stabileau tirajele operelor literare, în funcţie de tematica şi de profilul operei. Pentru ceilalţi intelectuali, dar în care erau incluşi din nou şi scriitorii, s-a înfiinţat un alt mijloc de recompensare a contribuţiilor considerate meritorii, Premiul de Stat, cu premii acordate anual în sumă de 20.000 – 50.000 de lei. De pildă, în lista de premieri pe anul 1962 cu Premiul de Stat, în valoare de 50.000 de lei, se aflau şi istoricii C. Daicoviciu şi E. Condurachi pentru vol.1 din tratatul de *Istoria României*[2]. De departe, însă, scriitorii au fost favorizaţii regimului, punându-li-se la dispoziţie o întreagă reţea de beneficii, de la case de creaţie în staţiuni montane, maşini de serviciu, asistenţă medicală în spitalele nomenclaturii de partid, excursii de documentare în străinătate, până la premii în bani, extrem de consistente. Astfel, Tudor Arghezi era premiat în 1957 cu titlul de Laureat al Premiului de Stat şi suma de 50.000 de lei pentru volumul de versuri *1907* şi volumul *Cântare omului*, după ce Marin Preda fusese premiat în 1954 pentru povestirea *Desfăşurarea*, Camil Petrescu, în 1951 pentru piesa *Bălcescu* şi Mihail Sadoveanu, acelaşi an, pentru romanul *Mitrea Cocor*[3]. La aceste premii se adăugau veniturile din drepturile de autor, adevărate indicatoare pentru tirajele literare din epocă. O informare a Fondului Literar privind veniturile scriitorilor, la nivelul anului 1962, relevă faptul că toţi marii scriitori români aveau venituri care întreceau şi de 100 de ori salariul mediu lunar al unui muncitor roman, printre aceştia numărându-se Marin Preda (128.922 lei), Tudor Arghezi (121.536), George Călinescu (111.199), în timp ce moştenitorii lui Caragiale primeau 228.926 lei, iar cei ai lui Camil Petrescu, 209.005. Ion Agârbiceanu şi Zaharia Stancu aveau şi ei venituri de 200.413, respectiv de 202.008 lei[4]. Aceste privilegii trebuiau răsplătite prin contribuţii literare cât mai apropiate de discursul ideologizant al regimului, iar numele autorului nu mai conta când era vorba ca acest lucru să fie respectat. Lui Marin Preda i s-a întors de două ori, în 1961, spre revizuire, romanul *Risipitorii*, pentru că referatul celor de la Editura pentru Literatură şi al Direcţiei Generale a Presei şi Tipăriturilor, de pe lângă Consiliul de Miniştri n-a fost unul pozitiv, reproşându-i-se anumite nepotriviri în reliefarea unor fapte descrise sau ale unor personaje din roman[5]. Cu asemenea venituri colosale, nu se poate spune despre scriitorii români postbelici, în cea mai mare parte a lor, că reprezentau o categorie defavorizată a societăţii, ci, dimpotrivă, una foarte bine racordată la bugetul statului şi la interesele regimului dictatorial.

---

[1]ACNSAS, Fond Penal, dosar nr. 207, vol. 6, f. 1-20, Informare de plan editorial pentru 1960, în Dan Cătănuş, *op. cit.*, p. 528.
[2]Document din arhiva privată a poetului Mihai Beniuc, în Dan Cătănuş, *op.cit*, pp. 569-586.
[3]*Ibidem*, pp. 587-592
[4]*Ibidem*, pp. 594-595.
[5]ACNSAS, Fond Documentar, dasar nr.119, ff. 36-39, ff. 27-31, referate ale Direcţiei Generale a Presei şi Tipăriturilor, în Dan Cătănuş, *op. cit.*, pp.336-339 şi 348-352.

Scanned with CamScanner

În aceste condiţii este dezvoltată relaţia dintre istoria, ca disciplină şcolară, în primul rând, dar şi ca ştiinţă şi literatura mare românească, proces în care mitul istoric şi profilul literar conduc spre o percepţie mitică asupra unor evenimente şi personalităţi istorice româneşti. În acest sens, în prima parte a regimului comunist, figura lui Nicolae Bălcescu este exploatată la maxim, fiind revoluţionarul cel mai potrivit cu discursul totalitar de la noi, considerat chiar un premarxist. George Călinescu îl include în categoria mesianicilor pozitivi în monumentala sa lucrare *Istoria literaturii române*, numindu-l o personalitate romantică[1]. Fragmente din lucrarea lui N. Bălcescu – *Românii supt Mihai – Voevod Viteazu I* – figurau şi în manualul de *Limba Română* pentru clasa a VII-a, 1985, Editura Didactică şi Pedagogică, redactat după o programă din 1975 şi unde, de asemenea, apăreau şi alte texte aparţinând unor scriitori canonici, precum poezia *Mamă, Ţară* de Tudor Arghezi, *Lucrătorul* de Lucian Blaga, *Un om năcăjit* de M. Sadoveanu. După 1965, mitul lui Bălcescu se estompează treptat, făcând loc figurilor istorice antice şi medievale (Burebista, Decebal, Ştefan cel Mare, Vlad Ţepeş, Mircea cel Bătrân, Mihai Viteazul, Al.I. Cuza), considerate de către noul lider comunist ca fiind mai reprezentative pentru nevoia lui de a se prezenta ca întemeietor de ţară nouă şi luptător pentru unitatea şi dezvoltarea poporului român. Prin urmare, istoria naţională se îmbracă în mituri şi superlative, de natură să nască în rândul românilor un sentiment de apartenenţă la acest mit general, în mijlocul căruia era aşezat Nicolae Ceauşescu. Se face astfel legătura dintre momentele importante din istoria românilor, cu accente pe marile lupte şi victorii din perioada medievală şi modernă şi unele romane contemporane, aparţinând clasicilor români: victoria lui Ştefan cel Mare de la Podul Înalt (ian. 1475), a lui Mihai Viteazul, la Călugăreni (aug. 1595), Mircea cel Bătrân, Campania de pe Jiu din 1916, Războiul de Independenţă (1877), Vlad Ţepeş. Romanele lui Sadoveanu, *Fraţii Jderi* şi *Neamul Şoimăreştilor* scot în evidenţă personalitatea remarcabilă a lui Stefan cel Mare şi virtuţile răzăşilor săi, iar romanul lui Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, aducea un elogiu soldatului român din primul război mondial.

Joncţiunea dintre istoria mitizată şi literatură este suplimentată, în cadrul strategiei comuniste, printr-o producţie impresionantă, mai ales după 1965, de filme istorice, glorificatoare: *Neamul Şoimăreştilor* (1965), *Dacii* (1967), *Columna* (1968), *Mihai Viteazul* (1970), *Fraţii Jderi* (1974), *Ştefan cel Mare* (1975), *Pentru Patrie* (1978), *Vlad Ţepeş* (1979), *Burebista* (1980), *Mircea* (1989) şi multe altele, cu personalităţi istorice mai puţin cunoscute sau importante. Dincolo de această selecţie calitativă a eroilor istorici români, se observă grija de a fi reprezentate toate provinciile istorice româneşti, poate în încercarea de-a face ca mitul să aibă acoperire naţională. În orice caz, filmul istoric, dincolo de aparenţa divertismentului, era folosit pentru puterea lui de pătrundere în conştientul românilor, pentru calitatea lui de dublare spectaculoasă a literaturii şi de fixare a unor valori patriotice, uneori fals şi forţat construite. Am putea menţiona două experienţe personale cu privire la contactul şi receptarea istoriei comandate şi exagerate, de natură să însoţească şi să completeze scurta noastră argumentaţie. Elev fiind, de clasa a IV-a, cândva prin 1984, împreună cu o întreagă şcoală (mai precis clasele IV-VIII) am fost duşi cu autobuze la unicul cinematografic dintr-un mic orăşel din Maramureş pentru a viziona filmul *Neamul Şoimăreştilor*, completat, firește, ulterior, de o scurtă „cronică de film" din partea învăţătoarelor şi profesorilor din şcoală.

[1] Adrian Drăguşanu, *Nicolae Bălcescu în propaganda comunistă (1948-1989)*, *in* Lucian Boia, *op. cit.*, p. 130.

Scanned with CamScanner

Filmul ne-a rămas în memorie nu atât pentru valoarea lui artistică şi tematică, fiind totuşi prea mici pentru a înţelege astfel de conflicte sociale, ci, mai ales, pentru faptul că am perceput această deplasare în oraş, cu suspendarea orelor, aferentă, cu servirea unei prăjiturele la singura cofetărie existentă, ca pe un veritabil eveniment în viaţa noastră de şcolari. O altă experienţă personală, care arată nivelul mitizării istoriei româneşti, este de dată mult mai recentă, de prin anii 2004-2005, când m-am întâlnit cu un fost coleg de şcoală, de profesie poliţist în acelaşi mic orăşel din nordul ţării. Ştiind că sunt profesor de istorie, fostul coleg a ţinut să-şi arate deschis nemulţumirea şi nedumirirea cu privire la modul în care se preda, la acea vreme (2004-2005), istoria în şcoală, afirmând nostalgic că „acum nu se mai predă istorie adevărată, ca pe vremea noastră, că nepotu-meu nu mai învaţă în şcoală despre Ştefan cel Mare, învaţă despre Andreea Esca". Astfel de experienţe şi exemple sunt, probabil, cunoscute multora. Ele pot reprezenta un anumit indicator, poate nu cel mai bun şi convingător, dar, oricum, existent, latent, asupra percepţiei relaţiei dintre o istorie transformată în mit şi o literatură pusă în slujba „noilor realităţi" româneşti de după 1945. Putem spune, astfel, că receptarea scriitorilor canonici în timpul regimului comunist este rezultatul triadei *istorie-literatură-film*, cea care trebuia să conducă, în opinia noastră, la supunerea individului unei veritabile experienţe şi încercări emoţionale, la finalul căreia percepţia asupra istoriei (văzută ca timp trecut, ca parcurs), literaturii (ca ficţiune) şi filmului (ca spectacol) putea să sufere modificări radicale. Din întrepătrunderea acestor domenii a rezultat un mesaj hibrid, bazat pe o nouă istorie, ce reprezenta ancora simbolică a noului regim totalitar, disperat în a-şi găsi rădăcini cât mai îndepărtate în timp, prezentate propagandistic într-o lumină romantică şi pe literatură, a cărei meniri consta în fabricarea unui produs cultural şi spiritual cât mai aproape de *realitatea trăită*. Filmul trebuia să îmbrace tot acest ansamblu într-un ambalaj emoţional, convingător şi, mai ales, mobilizator. Cât despre scriitori, aceştia au ştiut să profite de schimbările din România postbelică şi să-şi vândă talentul foarte bine, contribuind şi ei, voluntar sau nu, la această per(re)cepţie asupra literaturii şi istoriei naţionale.

Scanned with CamScanner

SOLUŢII POSIBILE

PORTRETE LITERARE ALE OMULUI POLITIC DE *IERI* ŞI DE *AZI*

Claudia Anderco
Liceul de Arte Vizuale *Romulus Ladea*, Cluj

Semnificaţia operelor autorilor canonici se cristalizează în receptări care revelă actualitatea dimensiunii lor. Din perspectiva contemporaneităţii, se conturează un spectru al preocupărilor care tinde spre problematici sociale, politice, economice dezavuând interesul pentru cultură. Radiografierea unor ipostaze literare ale omului politic, spre exemplu, din textele scriitorilor canonici permite raportarea în mod autentic la realitatea de azi şi perceperea literaturii drept metaforă a vieţii. Mirajul resimţit în faţa unor tablouri în care nisipurile mişcătoare ale naturii umane iau forme unice sau recognoscibile de la o epocă la alta se converteşte în recunoaşterea incontestabilă a creatorilor de valori artistice atemporale. ***Cuvinte cheie**: aparenţă, esenţă, ficţiune, realitate, cunoaştere.*

Literary Portraits of the Political Man of Yesterday and of Today. The meaning of the literary works of the canonical writers crystallise themselves in perceptions which reveal the actuality of their dimension. From the perspective of contemporaneity, there can be delineated a broad spectre of preoccupations which tends towards social, political, economic issues thus denying the interest in culture. Making the radiography of some literary depictions of the political man, for example, in the texts of the canonical writers permits the authentic reporting to the nowadays reality and the perception of literature as a metaphor of life. The mirage felt in front of some paintings in which the moving sands of the human nature take unique and recognizable forms from one epoch to another converts into the incontestable recognition of the creators of some atemporal artistic values. ***Key-words**: appearance, essence, imagination, reality, knowledge.*

În atenţia profesorilor de limba şi literatură română se află întotdeauna orientarea interesului elevilor înspre marile valori ale culturii române şi universale. Demersul meu îşi propune reliefarea semnificaţiei operelor autorilor canonici din literatura română cristalizată în receptări care revelă actualitatea dimensiunii lor.

Din perspectiva contemporaneităţii, se conturează un spectru al preocupărilor care tinde spre problematici sociale, politice şi economice dezavuând interesul pentru cultură. O radiografiere a unor ipostaze literare ale omului politic, spre exemplu, din textele autorilor canonici, ar facilita, consider eu, raportarea în mod autentic la realitatea de astăzi şi perceperea literaturii drept metaforă a vieţii.

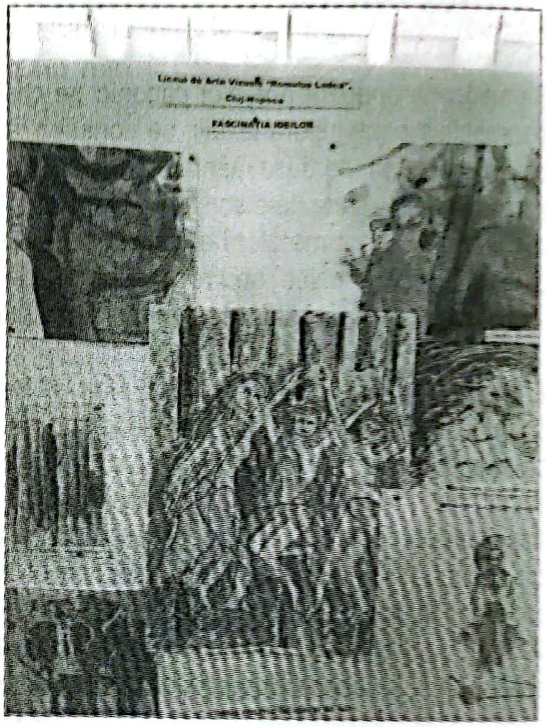
Perceperea omului politic în „oglinzi paralele", în dimensiunea unui *ieri* raportat la *azi* , prin incursiuni în operele lui Ion Luca Caragiale, Titu Maiorescu, Camil Petrescu, Mihai Eminescu, Marin Sorescu ne duce cu gândul la identificarea aceleiaşi esenţe, îmbrăcată în multiple forme, dintre care unele pot fi necunoscute şi în societatea actuală. Mirajul resimţit în faţa unor tablouri, în care nisipurile mişcătoare ale naturii umane iau forme unice sau recognoscibile de la o epocă la alta, se converteşte în recunoaşterea incontestabilă a creatorilor de valori artistice atemporale.

Elevii conştientizează că trăim într-o dimensiune a „scrisorilor pierdute" şi că-n această îmbulzeală carnavalescă a unei nesfârşite piese de teatru, în care suntem fie actanţi, fie specatatori, îl avem şi pe „venerabilul" Zaharia Trahanache,"„prezident al mai multor comi-

Scanned with CamScanner

tete şi comiţii", şi amici precum Ştefan Tipătescu şi demagogi precum Nae Caţavencu, imbecili ca Farfuridi şi Brânzovenescu, şi dame mondene ca Zoe, slugarnici precum Pristanda şi foarte mulţi „cetăţeni turmentaţi". Aşadar, exclamăm o dată cu personajele lui Caragiale: „Ce lume, ce lume!" şi împărtăşim concluzia unuia şcolit pe la facultate: „unde nu e moral, acolo e corupţie şi o soţietate fără prinţipuri va să zică că nu le are."

Printr-o analiză de text direcţionată înspre surprinderea dihotomiei dintre aparenţă şi esenţă, dintre *comedie* şi *comédie*, înspre conturarea tipurilor de personaje *(demagogul, parvenitul, servilul, imbecilul, încornoratul, cocheta, cetăţeanul turmentat* etc), elemente care susţin atmosfera carnavalescă, dar care colcăie de intrigi şi intriganţi, se revelă o lume machiavellică care trăieşte sub egida motto-ului „Scopul scuză mijloacele". Trăsăturile ei – quiproquo-ul, incultura, imoralitatea, iresponsabilitatea, parvenitismul, lipsa demnităţii, preocuparea pentru aparenţe şi convenţii, dorinţa de a domina, deşertăciunea – se reflectă şi astăzi, având cu adevărat un efect „turmentant", astfel încât păstrarea verticalităţii în acest vertij al vieţii, e cea mai grea piatră de încercare pentru fiinţa umană, indiferent de apartenenţa la o epocă istorică sau alta.



Pe lângă emfaza stilului declamativ, incoerenţa şi abolirea regulilor gramaticale, prezenţa etimologiei populare, lipsa de proprietate a termenilor, contradicţiile şi nonsensul, asociaţiile incompatibile, vehicularea truismelor şi a exprimărilor tautologice, construcţiile prolixe lipsite de noimă sunt tare ale peroraţiilor personajelor politice, din păcate, nu doar ale celor caragialiene.

Aşadar, „îndărătul oricărei comedii se ascunde o tragedie" (T. Maiorescu), iar Caragiale se dovedeşte a fi un mare vizionar, având capacitatea de a surprinde trăsături ale structurii personajului dramei moderne, fiind, după cum susţine I. Constantinescu, un precursor al sensibilităţii şi artei moderne.

Dincolo de declanşarea râsului, dincolo de grotescul enorm, acest chip al comicului justifică afirmaţia lui E. Ionescu: „Comicul este mai dezasperant decât tragicul, comicul nu oferă nicio ieşire. Şi totuşi, o ieşire există, în dialectica negaţiei, care presupune un instinct contructiv, un ideal".

Mecanismele discursurilor politice au ca fundament ceea ce Titu Maiorescu numea „beţia de cuvinte", întrucât limbajul ornant şi superficial nu mai e mijlocul prin care redăm stările noastre sufleteşti sau un conţinut ideatic, e doar unul dintre elementele care marchează discrepanţa între *formă* şi *fond* şi face diferenţa între „oratori, retori şi limbuţi".

Efectul de catharsis pe care îl produce opera artistică (vezi *Comediile d-lui I.L. Caragiale*, T. Maiorescu), nu constituie, din perspectiva adolescenţilor, elementul necesar şi suficient pentru soluţionarea problemelor în practica vieţii. Scepticismul tinerei generaţii a asimilat problema „moştenirilor primejdioase" – „De cele mai multe ori, părintele care lasă avere copiilor, le transmite şi calităţile prin care a făcut averea: un obraz mai gros, un stomac în stare să digereze şi ouă clocite, ceva din sluţenia nevestei luate pentru averea ei, neapărat o

Scanned with CamScanner

şiră a spinării flexibilă ca nuiaua (dacă nu cumva rahitismul nevestei milionare n-a înzestrat-o cu o cocoaşă rigidă ca o buturugă". (*Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, Camil Petrescu).

Reflectând asupra portretului unchiului Tache al lui Ştefan Gheorghidiu, elevii descoperă o continuitate a trăsăturilor omului politic şi ale parvenitului, în genere, pe care le-au descifrat în opera marelui Caragiale, dar şi în realitatea actuală. În opoziţie, prin lectura teatrului şi romanelor lui C. Petrescu li se înfăţişează tipul intelectualului inflexibil, principial, care trăieşte fascinaţia absolutului şi mirajul unui „joc al ielelor", al ideilor. Pentru astfel de „suflete tari" societatea funcţionează ca un veritabil „pat procustian" care încearcă să le încorseteze spiritul şi să le amputeze sufletul, scindând lumea în două dimensiuni tragice: *Utopia* versus *Realia*. Elevii înţeleg că într-o lume lipsită de verticalitate, care nu se ghidează după principii, făcând loc compromisului, cei care mizează totul pe cartea inteligenţei, aspirând spre un ideal de puritate, dobândesc statutul excepţionalităţii, racordaţi organic la dezideratul: „Câtă luciditate, atâta existenţă şi deci atâta dramă" (C. Petrescu).

Cerebralitatea lor generează drama, dar personajele lui C. Petrescu luptă pentru o configurare ideală a lumii, fiind învingători în planul valorilor ideatice, învăluiţi de aura tragismului.

Nevoia de ideal ca şi nevoia de frumuseţe e o tendinţă firească, care ţine de resortul intim al naturii umane. Nevoia de modele şi nevoia unui principiu ordonator, care să aşeze lucrurile în matca lor firească, corespunde aşteptărilor adolescenţilor, fiind exprimată şi de Mihai Eminescu în *Scrisoarea III* prin invocaţia adresată lui Vlad Ţepeş.

În viziune romantică, personajele lui M. Eminescu configurează tot o dimensiune a excepţionalului, prin aspiraţia lor spre absolut, elevii recunoscând influenţe ale eminescianismului în opera lui C. Petrescu. Iar când verva eminesciană are accente satirice, ţinta fiind micimea sufletească a „smintiţilor" şi „mişeilor", a demagogilor şi a falşilor patrioţi, soluţia eternă rămâne condeiul şi spiritul, dar şi invocarea unui personaj legendar, protagonist, în epoca modernă, al piesei de teatru *A treia ţeapă* de Marin Sorescu.

Printr-o activitate interdisciplinară, am urmărit, ca aplicaţie pentru acest subiect, abordarea personalităţii lui Vlad Ţepeş, prin tehnica perspectivismului multiplu, din punct de vedere istoric, literar, al artelor plastice şi cinematografiei. S-a analizat perspectiva ştiinţifică, atestată de izvoarele istorice şi prezentată în manualele de istorie şi cărţile de specialitate, modul în care adevărul istoric a fost transfigurat în ficţiune literară, reprezentarea figurii voievodului român în arta universală, constituirea în sursă de inspiraţie pentru cinematografie, care l-a consacrat ca vampir, şi chiar transformarea imaginii lui în brand naţional.

Am insistat asupra reflectării artistice în viziunea lui M. Sorescu, ca parte a scenariului didactic *Omul politic de ieri şi de azi*, arătând modul în care se singularizează acest perso-

Scanned with CamScanner

naj, în jurul căruia s-a construit un adevărat mit, dar care reprezintă figura unui conducător politic român.

Decantând realitatea de ficţiune, elevii au analizat metamorfozarea artistică a acestui personaj istoric, urmărind construcţia dramatică a discursului, dar şi complexitatea viziunii soresciene. Prin analiză literară, s-a revelat sentimentul însingurării unui personaj grandios, conştient că va trebui să dea seama pentru actele sale şi care nu şi-a permis „să facă mofturi în faţa istoriei". Aura lui tragică şi tensiunea dramatică sunt generate de dorinţa de a asigura integritatea şi libertatea ţării, spiritul de dreptate atingând paroxismul în scene sângeroase, ce traduceau hotărâri şi acţiuni inflexibile, prin care a încercat să facă faţă pericolelor din interior şi din exterior. În opinia pictorului italian – personaj în *A treia ţeapă*, dar şi a lectorilor, Ţepeş reprezintă o individualitate ieşită din tipar, „un cap greu de prins" cu trimiteri înspre „El Diabolo", dar şi spre„fizionomia halucinantă" a unui geniu. Asumarea până la final a „liniei drepte" şi ocuparea celei de-a treia ţepe reflectă viziunea originală a lui M. Sorescu asupra acestui personaj controversat, care intrigă, fascinează şi proiectează în universalitate istoria şi legendele unui popor.

În jocul acesta de „oglinzi paralele", permiţând un pluripersperctivism asupra „omului politic de ieri şi de azi", am adăugat încă un palier – acela al reprezentării subiectului abordat prin creaţii plastice, iar elevii mei şi-au dovedit excelenţa artistică, semn al cultivării acestei sensibilităţi în cadrul Liceului de Arte Vizuale *Romulus Ladea* din Cluj-Napoca. Provocarea a fost de a da frâu liber fanteziei reprezentării portretului omului politic, valorificând ca punct de plecare discuţiile şi interpretările noastre pe marginea textelor autorilor canonici, iar proba cea mai dificilă a fost de a surprinde „omul care vede idei" şi „fascinaţia ideilor". Creaţiile lor au fost extrem de originale subliniind corelaţia dintre literatură şi artele plastice, dintre cuvânt – culoare – formă – semnificaţie, iar reprezentarea ideilor printr-un aparent vid (tabloul este realmente perforat), în viziunea unei eleve din clasa a XI-a, traduce, conform autoarei, viziunea asupra lumii ideilor, un spaţiu *plin* pentru cei care-i înţeleg chemarea şi semnificaţia, respectiv un vid absolut, o gaură neagră, pentru obtuzii lipsiţi de imaginaţie şi de forţă ideatică.

Ca atare, privind faţetele omului politic şi reflectând asupra subiectului în dimensiuni temporale diferite, aducând în atenţia elevilor opere ale autorilor canonici, dar şi probleme de actualitate, am arătat modul în care realitatea se metamorfozează în forme artistice şi faptul că lecturile noastre configurează un proces al cunoaşterii, important nu doar din perspectiva unor examene şcolare, ci pentru noi înşine ca fiinţe gânditoare în acest univers.

Arta marilor creatori constă tocmai în această capacitate de a surprinde trăsături umane, general-valabile, dovadă stând faptul că I. L. Caragiale, T. Maiorescu, M. Eminescu, C. Petrescu, M. Sorescu creionează diverse ipostaze ale omului politic, ce pot fi identificate şi în realitatea de azi.

Scanned with CamScanner

AUTORUL CANONIC ÎN LECTURI MODALE

Iosefina Blazsani-Batto
Liceul de Arte Vizuale *Romulus Ladea*, Cluj

Scopul demersului educaţional a fost acela de a dezvolta implicit abilităţile de lectură şi scriere ale elevilor prin raportare la un autor canonic. Lacunele în înţelegerea globală a mesajului au fost reduse prin utilizarea mai multor tipuri de texte, continue şi dis-continue, narative şi dialogate, precum şi prin texte modale. În cadrul activităţii, prin abordarea crosscurriculară, am folosit mai multe tipuri de limbaje, iar printr-o predare integrată am redus gradul de abstractizare în favoarea transpunerii şirului de evenimente din textul literar în elemente concrete. Procesul instructiv-educativ desfăşurat în varianta acestui tip de instruire mi-a permis să pun în valoare activităţi educative cu caracter integrat stucturate pe baza cadrului ERR, specific dezvoltării gândirii critice. Prin urmare, activitatea a fost creativă, interdisciplinară şi complexă, ajustată nevoilor elevilor, cu scopul de a dezvolta competenţele de literaţie într-un mod plăcut şi incitant. ***Cuvinte cheie:*** *inteligenţe multiple, lectura multimodala, cadru de predare ERR, lectură integrată, Mihai Eminescu*

Reading Mihai Eminescu in a Multimodal Way. The lack of mental representation in reading written texts by cannonic writters challenged me to find a way to improve students' reading skills. I identified that the difficulty of understanding the exhaustive meaning of a text has several causes such as the reduced ability to synthesize the main ideas of the text, the difficulty to mentally represent the overall meaning of the text because the child's attention is focused on the reading accuracy and fluency at the expense of understanding the significance. As a solution to the identified problem I turned to literary texts using a multimodal reading to develop their literacy skills. The ERR critical thinking lesson design was the framework I used to implement the activity. Therefore, improving literacy skills in cannonic texts was creative, interdisciplinary, complex, and adjusted to the students' needs.

Întrebarea de cercetare

„Cum să predau pentru a dezvolta logica/ înţelegerea sensului textului prin explicarea figurilor de stil în textul unui autor canonic, Mihai Eminescu, la clasa a VI-a?"

În urma cercetării am identificat lipsa reprezentării mentale a mesajului scris/oral existent în texte literare ale autorilor canonici, lipsa unei consecvenţe în lectura textelor, lipsa unui vocabular dezvoltat care să permită înţelegerea sensului global al textului, capacitatea redusă de a construi un text oral sau scris, capacitatea redusă de a înţelege şi folosi concepte abstracte (ex. metaforă).

Scopul demersului educaţional

Scopul a fost acela de a dezvolta implicit abilităţile de lectură şi scriere ale elevilor despre un autor canonic.

Cum am procedat

În mod concret am încercat să reduc nivelul de abstractizare al comprehensiunii textului literar şi să explic figura de stil, metafora, prin utilizarea unor texte de tip modal. Pentru aceasta am folosit imagini de pe internet cu domnitorul Mircea cel Bătrân, am proiectat scena de la Rovine din textul lui Mihai Eminescu pe videoproiector, am utilizat imagini care ilustrează lupta de la Rovine în opere de artă şi i-am îndrumat în elaborarea unor creaţii artistice proprii cu punct de plecare în textul literar.

Scanned with CamScanner

Procesul instructiv-educativ desfăşurat mi-a permis să pun în valoare activităţi educative cu caracter integrat structurate pe baza cadrului ERR, specific dezvoltării gândirii critice. Prin stimularea inteligenţei spaţiale/vizuale cu ajutorul activităţilor propuse am creat punţi de legătură între reprezentarea vizuală şi imaginile mentale create cu ajutorul metaforei.

Specificul şcolii (Liceul de Arte Vizuale) permite o abordare didactică crosscurriculară prin folosirea textelor multimodale în cadrul demersului didactic al predării conceptului literar metafora. Crearea unor texte multimodale de către elevi constituie o modalitate de evaluare prin care am putut verifica condiţiile de transfer realizate în cadrul procesului de predare-învăţare. Integrarea interdisciplinară a permis intersectarea disciplinei limba română cu disciplinele de specialitate (desen, pictură), ignorând limitele stricte ale acestor domenii şi creând o fuziune care a avut drept finalitate utilizarea inteligenţei lingvistice şi a celei spaţiale/vizuale simultan pentru a determina o mai bună achiziţie a conceptelor abstracte.

Prin urmare, suportului literar, *Scrisoarea III* de Mihai Eminescu, i s-a redus gradul de abstractizare în favoarea ilustrării situaţiilor concrete de viaţă ilustrate prin creaţiile proprii inspirate de poem. Inteligenţa spaţială/vizuală a elevilor a fost activată prin exerciţii de gândire vizuală în care au folosit culorile şi colajele (tehnica şerveţel), precum şi organizatorii grafici (hărţi, diagrame) cu scopul de a oferi un suport la îndemână pentru comprehensiunea textului literar

Textul literar eminescian, care pune probleme la nivel de interpretare datorită folosirii unui limbaj cu nuanţe arhaice şi regionale, a devenit mai uşor de înţeles în momentul când reprezentarea artistică a elevului a solicitat imaginaţia acestuia. Limbajul mai puţin uzual, cu multe conţinuturi stilistice a fost transfigurat artistic, iar elevii au înţeles că procedeele artistice folosite sunt doar o formă literară de exprimare a concepţiei artistice. Au fost liberi să le reinterpreteze într-o variantă plastică individuală. În această situaţie, epitetele, comparaţiile, hiperbola, repetiţiile, inversiunile, aliteraţia au ajuns să fie reprezentate în forme grafice îndrăzneţe care au conturat imaginar spaţiul bătăliei de la Rovine, redând narativ evenimentele descrise în textul literar.

Concluzii

Consider că o asemenea abordare are funcţionalitate nu doar în cadrul unui liceu vocaţional. Creativitatea dezvoltată prin folosirea inteligenţei spaţiale/vizuale ancorează mai uşor în sfera vizibilului/a realităţii perceptibile conceptele abstracte din sfera gramaticii şi a teoriei literare. Latura artistică a elevilor poate fi explorată şi în cadrul altor tipuri de unităţi de învăţământ prin activităţi comune mai multor arii curriculare. Exerciţiul lecturii devine, astfel, unul al înţelegerii globale a semnificaţiei fructificând activ bagajul anterior de cunoştinţe al elevului.

Bibliografie

1. Bloom, B.S. (Ed.) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive domain.* New York; Toronto: Longmans, Green, 1956.
2. Bocoş, Muşata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
3. De Bono, Edward, *Şase pălării gânditoare,* traducerea Adriana Ciorbaru, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2008.
4. De Bono, Edward, *Gândirea laterală,* traducerea Sabina Dorneanu, Editura Cartea Veche, Bucureşti, 2011.

Scanned with CamScanner

5. Dulamă, M.–E., *Metode, strategii şi tehnici didactice activizante*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2002.
6. Dumitru, Al. Ion, *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă,* Editura de Vest, Timişoara, 2000.
7. Flueraş, Vasile, *Paideia şi gândire critică*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2003.
8. Flueraş, V., *Teoria şi practica învăţării prin cooperare*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2005.
9. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2003.
10. Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Charles*Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru toate disciplinele şcolare*, Ghidul II, adaptare Creţu, Nicolae, Chişinău, Pro Didactica, 2002, Supliment al revistei „Didactica Pro…", Nr. 2/2002, http://prodidactica.md/files/2.pdf
11. Şerbănescu, Andra, *Cum se scrie un text*, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
12. Temple, Charles, Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., *Iniţiere în metodologia dezvoltării gîndirii critice*, ediţia a II-a, adaptare Cartaleanu, Tatiana, Cartaleanu, Elena, Coşovan, Olga, Creţu, Nicolae, Chişinău, Didactica Pro…, 2003, Supliment al revistei „Didactica Pro…", Nr.1/7), http://prodidactica.md/files/1.pdf

Anexe

Scanned with CamScanner

NOI ŞI-AI NOŞTRI...

Adina Dinu,
Colegiul Naţional *B.P. Hasdeu,* Buzău
Mihaela Nicolae,
Colegiul Naţional *Mihai Eminescu*

„Opiniile sunt libere, dar nu şi obligatorii...", I.L. Caragiale

Propunem, ca românul imparţial, o trecere de la clasa a VIII-a la a X-a, fiindcă o cer enteresele didacticii. Docomentul nostru nu are în vedere unanimitatea, ci majoritatea aspectelor ridicate de studiul genului dramatic şi al comediei caragialiene — când râdem, unde şi de cine?! Ne ocupăm de strategii discursive, manipulare, vocabularul politic, dar şi de statul curat constituţional. Ne ocupăm de noi şi-ai noştri. June suntem, nembre ANPRO suntem – muzica, muzica. ***Cuvinte cheie:*** *genul dramatic, comic, autor canonic, manipulare prin limbaj.*

Together we stand. We suggest, just like any ordinary unbiased Romanian citizen, a smooth passage from the eighth grade straight to the ten th, as it is in the direct interest of modern didactics. Our paper does not aim at unanimity, but at the majority of the aspects disputed by the dramatic genre and by Caragiale's comedy- when we laugh, where and who do we laugh at? We deal with discursive strategies, manipulation, political vocabulary, as well as with the "plain and simple constitutional state". We deal with ourselves and ours, Young we are and ANPRO members, now let the music play! Play! ***Keywords:*** *canon of literature, dramatic genre, manipulation, political vocabulary*.

Comunicarea *Noi şi-ai noştri...* propune câteva exerciţii de înţelegere a textului dramatic, la nivel de gimnaziu şi de liceu, ţinând cont de faptul că autorii clasici sunt receptaţi/predaţi, în bună parte, fără entuziasm. Ne propunem o abordare limpede, care presupune identificarea elementelor specifice genului dramatic şi comediei, ca specie canonică. De asemenea, acordăm importanţă elementelor componente ale discursului politic – manipulare, strategii persuasive, dublul discurs etc. Activitatea se poate desfăşura, în funcţie de nivelul clasei, integral sau secvenţial, atât la clasa a VIII-a, cât şi la clasa a X-a.

I. Exerciţii de înţelegere a textului dramatic

I.1. Acomodarea cu terminologia genului dramatic. Propunem un exerciţiu de comunicare – 2 voluntari ies în faţa clasei. Primul elev este poziţionat în aşa fel încât să poată citi cuvintele/sintagmele scrise pe cartoane (coli A4). Din această poziţie, elevul este provocat să sugereze, prin diverse aproximări, cuvântul pe care are voie să-l rostească doar partenerul de joc, dacă îl bănuieşte. Exemple de cuvinte care lansează provocarea: *bilet, scenă, râs, actori, spectatori, didascalii, dramaturgie, premieră, gong* etc.

BILET

Elevul 1: Nu poţi intra fără el la teatru.
Elevul 2: Prieten.
Elevul 1: E din hârtie.
Elevul 2: Afiş.
Elevul 1: E mai mic şi e apare numărul locului pe el.
Elevul1: Bilet.

Scanned with CamScanner

Jocul poate continua, iar clasa, care are şi ea acces la cuvântul cerut, poate oferi, de asemenea, sugestii. Acest exerciţiu de comunicare solicită un efort de „negociere" a sensurilor, de definire şi intuire a termenilor importanţi în activitatea ulterioară.

I.2. Comicul de situaţie, de personaj şi de limbaj: modalităţi de realizare. Activitatea s-a desfăşurat într-o singură oră de clasă, într-o activitate desfăşurată pe grupe.

Grupa 1. Comicul de situaţie: când râdem? Găsim răspunsul la Henri Bergson, în *Teoria râsului:* „Atitudinile, gesturile şi mişcările omeneşti sunt rizibile în exact aceeaşi măsură în care acest corp ne face să ne gândim la o simplă mecanică." (p. 39) Prin urmare, căutăm în textul comediei caragialiene semnele rigidităţii, fixaţiile, stereotipiile comportamentale, „mecanismele".

Elevii primesc un tabel cu principalele modalităţi de realizare a comicului de situaţie: sarcina este să găsească în textul lui I.L. Caragiale replici/fragmente care să ilustreze comicul de situaţie şi să sintetizeze exemplele, în observaţii minimale. Acest exerciţiu asigură o trecere în revistă a principalelor momente ale subiectului, certitudinea faptului că nu facem niciun comentariu în abstract, fără a avea lectura ca suport:

Comicul de situaţie	Observaţii	Replici
Tehnica bulgărelui de zăpadă	Scrisoarea e „rostogolită", o pierde Zoe, o găseşte cetăţeanul, care e păcălit de Caţavencu, la rândul lui rămas fără pălărie etc.	CETĂŢEANUL: Eu am găsit (sughite) o scrisoare... TIPĂTESCU şi ZOE: O scrisoare! CETĂŢEANUL: Da. (către Tipătescu) A d-tale către coana Joiţica... Am găsit-o alaltăieri seara pe drum, când ieşeam de la întrunire.
Confuzie	Agamiţă îl confundă constant pe prefect cu „prezidentul", iar prefectul se vede nevoit să facă faţă unei situaţii stânjenitoare.	DANDANACHE: Eu la masă o să stau ori lângă d-ta, ori lângă consoarta d-tale.. TIPĂTESCU: Eu sunt Ştefan Tipătescu, prefectul judeţului... cu doamna sunt numai prieten...
Repetiţie	Agamiţă are şi el o scrisoare de amor.	DANDANACHE: Găseste-mi, mă-nţeledzi, un coledzi, ori dau scrisoarea la „Răsboiul".
Efectul de „adâncire" a scenei	Se rostesc nume de străzi, sunt nume de personaje vehiculate, dar care nu apar în scenă; în felul acesta, piesa pare mai complicată decât este, de fapt.	PRISTANDA: Cine să fie? dăscălimea: Ionescu, Popescu, popa Pripici... TIPĂTESCU: şi popa? PRISTANDA: Da, popa şi d. Tăchiţă, şi Petcuş, şi Zapisescu, toată gaşca-n păr. Jocul era pe isprăvite... şi fumărie de tutun... işeea pe fereastră ca de la vapor. Mai juca popa şi cu Petcuş. Ăilalţi şedeau de vorbă.
Evoluţia inversă a personajului	Tipătescu este, la început, şantajat, pentru ca la final să-l vedem consolidându-şi poziţia politică şi relaţia cu Zoe.	CAŢAVENCU (lui Tipătescu încet): Să mă ierţi şi să mă iubeşti! (expansiv) pentru că toţi ne iubim ţara, toţi suntem români!... mai mult, sau mai puţin oneşti! (Tipătescu râde.) În sănătatea iubitului nostru prefect! Să trăiască pentru fericirea judeţului nostru! (urale, ciocniri) TRAHANACHE (luând un pahar şi trecând în mijloc foarte vesel): Ei, aveţi puţintică răbdare!... Nu cunosc prefect eu! eu n-am prefect! eu am prietin! În sănătatea lui Fănică!

Exerciţiu de consolidare a învăţării: elevii sunt provocaţi să creeze şi ei o avalanşă de întâmplări comice, folosind tehnica bulgărelui de zăpadă. Iată câteva rezolvări:

„Am luat ceaşca de ceai de pe masă, dar am lovit cu mâna un pahar, care s-a răsturnat peste ceaşca de cafea a mamei, împrăştiind zaţul pe faţa de masă şi pe parchet. M-am întors să iau zahărul, am alunecat şi mi-am răsturnat cana de ceai pe haine...";

Scanned with CamScanner

„Am plecat târziu de acasă, mi-am uitat ghiozdanul, aşa că m-am întors. Între timp se luase curentul şi am fost nevoit să urc pe scări până la etajul zece. S-a blocat cheia în broască şi a trebuit să o sun pe mama (care era la serviciu!) să cheme repede un instalator. Am rămas fără baterie la telefon, aşa că nu am putut lua legătura cu instalatorul, să-i dau detalii referitoare la adresă..."

Grupa 2. Comicul de caracter: personaje-tip

Personaj-tip	Numele şi prenumele	Observaţii:
Femeia voluntară	Zoe Trahanache	„damă bună"
Soţul încornorat	Zaharia Trahanache	„aveţi puţintică răbdare"
Tipul junelui-prim	Ştefan Tipătescu	„Zoe! Zoe! fii bărbată..."
Alegătorul indecis	Cetăţeanul turmentat	„eu cu cine votez?"
Poliţaiul slugarnic	Ghiţă Pristanda	„Mai aveţi ceva să-mi ordonaţi, coane Fănică?"
Demagogul	Nae Caţavencu	„Anglia-şi are faliţii săi, Franţa-şi are faliţii săi, până şi chiar Austria-şi are faliţii săi, în fine oricare naţiune, oricare popor, oricare ţară îşi are faliţii săi (îngraşă vorbele.)... Numai noi să n-avem faliţii noştri!"
Prostul fudul	Farfuridi şi Brânzovenescu	„Trebuie să ai curaj ca mine! trebuie s-o iscăleşti: o dăm anonimă!"
Politicianul imoral şi senil	Agamiţă Dandanache	„eu, în toate Camerele, cu toate partidele, ca românul imparţial."

Exerciţiu de consolidare a învăţării: elevii sunt provocaţi să construiască scurte portrete actualizate, de exemplu. cum s-ar numi azi Zoe? Câţi ani ar avea? etc. Iată câteva rezolvări:

Rhianna Brânză, 25 de ani, căsătorită cu un fotbalist, fashionistă, are colaborări cu televiziunile tabloide. Declară că îi plac fructele de mare şi vacanţele la Milano. Întrebată cine a scris Miorița, a răspuns, după ceva ezitări: Păunescu?!

Grupa 3: Comicul de limbaj: de ce râdem...

Tipul de greşeală	O SCRISOARE PIERDUTĂ	Actualizare:
Pronunţie deformată	„famelie", „renumeraţie mică", „bampirul", „docomentul", „enteresul", plebicist"	frangranu'
Atracţie paronimică/etimologie populară	„scrofulos la datorie"	„mi-am luat câteva zile de reflexie"; „ministerul e obligat să decanteze multe milioane"
Clişee verbale	„Curat murdar", „aveţi puţintică răbdare"	„să-şi asume responsabilitatea"
Erori de logică	„dacă ne cunoaşte slova la telegraf?"	„Tot îmi vin gândurile mai complicate în cap, pentru că aşa sunt construit, nu de altceva"
Pleonasm	„intrigi proaste"	„o mulţime la fel de numeroasă";
Cacofonie	„carevasăzică că nu le are"	„politica care"
Construcţii prolixe	„În sănătatea alegătorilor... cari au probat patriotism şi mi-au acordat ... asta ... cum să zic de! zi-i pe nume de!... a! sufradzele lor;"	„Trebuie să stabilim câteva reguli, pentru că, din păcate, în toată politica românească, nu mai există reguli, asta e cea mai grea problemă. Într-o instituţie trebuie să existe reguli, dacă nu există reguli, nu ştii cine cumpără şi cine vinde, nu ştii nimic. Că ne trezim ca la Spitalul 9, unii încarcă şi alţii descarcă, în aceeaşi maşină",

Scanned with CamScanner

II. Analiza discursului politic. Vocabularul politic, manipulare şi incultură

În cartea Rodicăi Zafiu, *Limbaj şi politică*, este analizat discursul politic, ca „activitate lingvistică, de comunicare, manifestată prin dialog şi urmărind persuasiunea". În esenţă, discursul devine pentru orice politician o formă de manipulare a electoratului, care trebuie convins să creadă în anumite (pseudo)valori. Asta implică nu doar ocolirea obiectivităţii, ci şi încărcarea limbajului cu stereotipii, formule care produc emoţie, elemente de ideologie etc.

II.1. Exerciţiu de recunoaştere a replicii şi a personajului care o rosteşte, prilej de „revizitare" a textului, eventual după ce se urmăreşte şi piesa (regia Liviu Ciulei, 1982). Explicaţiile urmăresc actualizarea/cunoaşterea unor informaţii din sfera electorală, politică, în general („colegiu", „balotaj", „unanimitate" etc).

Replica	Personajul	Observaţii
„Famelie mare, renumeraţie mică, după buget, coane Fănică."		Poliţistul se plânge că are leafă mică, în conformitate cu bugetul alocat de guvern.
„Lasă, Ghiţă, cu steagurile de alaltăieri ţi-a ieşit bine; ai tras frumuşel condeiul."		Poliţistul este primul care încalcă legea.
„dar n-ar fi rău să-l lucrăm pe onorabilul!		„Onorabilul" este Nae Caţavencu – adversarul trebuie discreditat.
„iubesc trădarea (cu intenţie), dar urăsc pe trădători..."		Exprimare ilogică; în politică, trădarea presupune, în primul rând, traseismul.
„Până când să n-avem şi noi faliţii noştri?.."		Caţavencu nu are proprietatea termenului, consideră că „faliţii" sunt motiv de mândrie;
„Să-mi spui d-ta, pentru cine votez."		Alegătorul este ameţit de intrigile politice, de aceea este indecis.
„Să-şi vază de trebile ei Europa. Noi ne amestecăm în trebile ei?"		Obsesia pentru Europa este încă de actualitate.
„Curat violare de domiciliu, da umflaţi-l!"		Mandatul de percheziţie şi cel de arestare ar fi trebuit eliberate de puterea judecătorească, ceea ce nu se întâmplă.
„Adică, ai puţintică răbdare, balotaj la noi?... zic: nu majoritate, unanimitate o să ai, stimabile."		Balotajul ar fi presupus obţinerea unui procent care nu permitea validarea candidatului.
„Iată binefacerile unui sistem constituţional!"		Sistemul constituţional prevede respectarea Constituţiei, în litera şi spiritul ei!
„S-ar putea să fac asa prostie? Mai trebuie s-aldată... La un caz iar... pac! la «Răsboiul»."		şantaj politic; „Răsboiul" e un ziar.
„eu, în toate Camerele, cu toate partidele, ca rumânul imparţial."		„Camerele" sunt ale Parlamentului.
„Du-te şi ia loc în capul mesii; fii zelos, asta nu-i cea din urmă Cameră!"		În politică, adversarii de ieri devin aliaţii de mâine.
„nu vrea Comitetul ţentral si paţe; ziţea că nu sunt marcant. Auzi, eu să nu fiu marcant..."		Membrii marcanţi sunt liderii partidului, cei care sunt foarte cunoscuţi, figurile populare.
„tocmai acuma să remâi pe dinafară... fără coledzi!.."		Referirea se face la „colegiul" electoral.

Scanned with CamScanner

II.2. Ilustrarea manipulării prin limbaj. Plecând de la textul comediei caragialiene, le propunem elevilor să identifice câteva „idei"/concepte/ţinte transmise de omul politic electoratului. Facem precizarea că ne putem referi la toate replicile personajelor-politician, nu doar la discursurile oficiale – se observă tendinţa acestor vorbitori de a transfera caracteristicile discursului politic în limbajul cotidian. Chiar şi când discută cu cei apropiaţi, cu membrii familiei, astfel de vorbitori par să se afle la tribună. Definim manipularea prin limbaj ca „intenţie conştientă şi disimulare". Preluăm sugestiile Rodicăi Zafiu şi ne propunem să le ilustrăm:

Asumarea discursului de către un locutor în numele unui grup – legitimarea discursului, prin persoana I, plural:

FARFURIDI (luând vânt): Când zicem dar 64, zicem plebicist, când zicem plebicist, zicem 64... ştim, oricine dintre noi ştie ce este 64, să vedem ce este plebicistul... (cu tărie începând fraza) Plebicistul!...

Apelul la valori general umane, menite să emoţioneze: ţara, viaţa, familia, religia etc.:

CAŢAVENCU: Domnilor!... Onorabili concetăţeni!... Fraţilor!... (plânsul îl înecă) Iertaţi-mă, fraţilor, dacă sunt mişcat, dacă emoţiunea mă apucă aşa de tare... suindu-mă la această tribună... pentru a vă spune şi eu... (plânsul îl înecă mai tare.)... Ca orice român, ca orice fiu al ţării sale... în aceste momente solemne... (de abia se mai stăpâneşte) mă gândesc... la ţărişoara mea... (plânsul l-a biruit de tot) la România... (plânge. Aplauze în grup)... la fericirea ei!... (acelaşi joc de amândouă părţile)... la progresul ei! (asemenea crescendo)... la viitorul ei! (plâns cu hohot. Aplauze zguduitoare)

Terminologie ambiguă, apelul la generalităţi, elemente abstracte – mesajul este ambiguizat în aşa măsură încât auditoriul cauţionează discursul, deşi nu înţelege ce i se spune:

CAŢAVENCU: Dă-mi voie, stimabile, un om politic trebuie, este dator, mai ales în împrejurări ca acele prin care trece patria noastră, împrejurări de natură a hotărî o mişcare generală, mişcare (mângâie şi umflă cuvintele distilându-şi tonul şi accentul) ce, dacă vom lua în consideraţie, trecutul unui stat constituţional, mai ales un stat tânăr ca al nostru, de abia ieşit din...

Informaţii/acuzaţii neverificabile imediat, chiar un amestec de adevăr şi minciună:

CAŢAVENCU (foarte aprins): Acela care falsifică numele candidatului odată hotărât, acela care uită, care trădează interesele şi onoarea familiei sale... (cu un gest colosal) D-ta!

Nevoia de accesibilitate, discursul adresându-se unui electorat divers; de multe ori, discursul alunecă într-un limbaj „pişicher" (Mircea Iorgulescu, *Marea trăncăneală):*

TIPĂTESCU: Dacă s-ar putea să punem mâna şi pe firul ăsta, — nu doar că mi-e teamă de intrigile proaste ale lui Caţavencu, — dar n-ar fi rău să-l dezarmăm cu desăvârşire, ş-apoi să-l lucrăm pe onorabilul!

DANDANACHE: Asa e, puicusorule, c-am întors-o cu politică. Aud? Ţe era de făcut? Aminteri dacă nu-mi dedea în gând asta, nu m-aledzeam... si nu merdzea deloc, neicusorule; fă-ţi idee!

Tonul optimist, încrederea în victorie:

TRAHANACHE (lui Dandanache): D-ta n-ai nici o grijă, mergem la sigur, la noi opoziţie nu încape... suntem tari, stimabile... tari... Nu o să ai majoritate, stimabile.. zic: nu majoritate, unanimitate o să ai, stimabile.

Demonizarea adversarului, folosind un limbaj agresiv, lipsit de o liminară politeţe:

TIPĂTESCU (terminând de citit o frază din jurnal): „...Ruşine pentru oraşul nostru să tremure în

Scanned with CamScanner

faţa unui om!... Ruşine pentru guvernul vitreg, care dă unul din cele mai frumoase judeţe ale României pradă în ghearele unui vampir!..."

TRAHANACHE (trântind clopoţelul pe masă în culmea indignării): Apoi, ai puţintică răbdare, stimabile! Mă scoţi din ţâţâni... Eu falsificator?... Pe mine, cetăţean onorabil, pe mine, om venerabil, să vie într-o adunare publică, să mă facă falsificator... cine? (rumoare mare. Tipătescu şi Zoe ascultă palpitând) cine? (cu energie.) Un plastograf patentat!

FARFURIDI (furios): Ce voie! ce voie!... Vii cu moftologii, cu iconomii, cu soţietăţi, cu scamatorii, ca să tragi lumea pe sfoară... cu dăscălimea d-tale, (mişcare în grupul Caţavencu) cu moftangiii d-tale...

Zvonurile, „intoxicarea", manipularea prin media:

BRÂNZOVENESCU: Poate să nu fie tocmai aşa; poate că e o manoperă... o manoperă grosolană, ca să intimideze pe câţiva nehotărâţi...

ZOE singură (agitată, scoate gazeta şi citeşte): „în numărul de mâine al foii noastre vom reproduce o interesantă scrisoare sentimentală a unui înalt personaj din localitate către o damă de mare influenţă. Originalul va sta de mâine la dispoziţia curioşilor, în biuroul nostru de redacţie.

II.3. Feedback. *Întrebare:* Cum ne ferim, ca receptori ai discursului politic (ai oricărui discurs!), de „spălarea creierului"? Cum ne păstrăm libertatea în gândire atunci când suntem asaltaţi de strategii manipulatoare?

Răspunsurile sunt scrise rapid, pe bileţele. Iată câteva:

Elevul 1: Nu ne mai uităm la televizor Încercăm să înţelegem în ce direcţie „bate" discursul, adică o analiză a discursului.

Elevul 2: Încercăm să menţinem un echilibru şi ascultăm ambele tabere.

Elevul 3: Vedem dacă ceea ce ne spun politicienii se şi realizează.

Elevul 4: Încercăm să căpătăm „cultură politică"?!

II.4. Temă. Elevii trebuie să realizeze analiza discursului politic contemporan (aprox. 250 de cuvinte), cu identificarea a cel puţin trei caracteristici care vizează persuasiunea/manipularea receptorului.

„Sunt complicat şi vă rog să fiţi toţi complicaţi, dar să fim eficienţi, că, dacă suntem complicaţi şi nu suntem eficienţi, degeaba suntem complicaţi. Şi în aceste circumstanţe tot o să spun nişte gânduri ale mele, care mă preocupă şi mă preocupă şi mă preocupă şi mă tot preocupă, pentru că mă preocupă. [...] Suntem exemplu în România la felul în care arată învăţământul. Educaţia trebuie să fie o priorita te şi pentru guvern. Pentru mine a fost o prioritate acum 12 ani. Ne vom ocupa de tot, de la grădiniţe, şcoli şi liceu. Am încercat să dezvolt învăţământul, am construit 16 grădiniţe. Unele sunt mai mici... Acum 12 ani nu erau toalete în şcoli. Acum acest lucru nu mai este o problemă. Nu o să-i trec cu vederea pe toţi copiii care au câştigat olimpiade. Statul trebuie să aibă grijă de ei, în primul rând, pe urmă familiile lor, aşa cum pot. [...] Când am venit acum 12 ani în sector, din 997 de străzi, 700 nu aveau apă şi canal. Sectorul nici nu avea bani să le construiască. Am reuşit, cu Google şi cu Goagăl, cu ţipăt şi fără ţipăt, cu nervi sau fără nervi, să iau trei linii de credit. În sector sunt doar 18.000 de locuri de parcare. De aceea în sectorul meu nu se ridică maşini. Puteam să găsesc şi eu un prieten să le ridice. Dar nu am făcut-o pentru că eu ţin la voi mai mult, ca la familia mea. Azi, când am plecat de la birou, aveam peste 400 de SMS-uri primite de la cetăţeni. Eu ascult problemele oamenilor. Am două secretare care citesc toate SMS-urile pe care le primesc de la cetăţeni. Se tot vorbeşte de reabilitarea termică. Am început-o acum trei ani.

Scanned with CamScanner

Într-un an şi jumătate blocurile vor arăta ca străzile. Eu nu spun poveşti, eu spun ce vreau. Şi la partid spun ce vreau." (www.stirileprotv.ro)

III. Concluzii

Noi şi-ai noştri... este un pretext pentru a realiza o discuţie interesantă despre textul dramatic, despre lectura şi înţelegerea comediei caragialiene, într-o modalitate ludică, ce implică inteligenţa emoţională, empatia, capacitatea de a interioriza experienţa cititului. În acelaşi timp, avem în vedere familiarizarea elevilor cu terminologia politică şi cu felul în care, cu bună ştiinţă, limbajul politic încearcă să influenţeze atitudinea receptorului. Exerciţiile de înţelegere a textului au urmărit:

- cunoaşterea termenilor-cheie din genul dramatic/comedie;
- înţelegerea avantajelor pe care le oferă o perspectivă ludică/interactivă în lectura autorilor clasici;
- înţelegerea necesităţii de a actualiza textele/contextele clasice;
- stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice, în raport cu lectura textului;
- identificarea unor elemente de reprezentare culturală, de percepţie a valorilor.

Bibliografie

1. Bergson, Henri, *Teoria râsului*, Institutul European, Iaşi, 1992.
2. Caragiale, I.L., *Teatru*, Editura Albatros, Bucureşti, 1982.
3. Ficeac, Bogdan, *Tehnici de manipulare*, Nemira, 1997.
4. Manolescu, Florin, *Caragiale şi Caragiale*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2002.
5. Zafiu, Rodica, *Limbaj şi politică*, Editura Universităţii Bucureşti, 2007.

ÎNTRE APOLOGIA SINGURĂTĂŢII ŞI COMUNIUNEA SUFERINŢEI – *PSALMII* ARGHEZIENI ŞI *ANTITEZELE* LUI RADU GYR

Ecaterina Dranca
Colegiul Silvic *Bucovina*, Câmpulung-Moldovenesc

Cât de mult se regăseşte omul contemporan în cele două tendinţe ? Ce ar alege conştiinţa acestuia dintre strigătul şi sfârşirea lăuntrică specifice lumii argheziene, respectiv sublimarea suferinţei din lirica lui Radu Gyr? Care sunt dominantele lumii în care trăim?
Propun o antiteză între mesajul liricii carcerale (înălţare, iertare, etc..) şi ideea căutării permanente – specifică spiritului „încarcerat" într-o lume a solitudinii. Care este legătura dintre ideea poetică şi mijloacele artistice folosite? Lucrarea are caracter aplicativ pentru ciclul superior al liceului. ***Cuvinte-cheie:*** *omul contemporan, singurătate, căutare.*

Les Psaumes"écrits par Tudor Arghezi et Les Antithèses par Radu Gyr: entre la solitude et la soufrance élévatoire. ***Quels sont les traits du monde spirituel, aujourd'hui? Est-ce que l 'homme contemporain se situe entre les deux tendances : la solitude et la soufrance élévatoire? Je propose une antithèse entre le lyrisme de Radu Gyr (la benediction, la grâce) et le lyrisme de Tudor Arghezi (le monde de la solitude, à la recherché de l'identité).*** Les mots-clef: **l'homme contemporain , la solitude, la soufrance.**

Scanned with CamScanner

Autor canonic, îndrăgit sau deloc înţeles de marea masă a elevilor care urmează să susţină proba „maturităţii", Tudor Arghezi surprinde în continuare prin actualitatea problematicii căreia îi dă glas în opera sa. Şi pentru că ceea ce realizăm noi, profesorii în general – iar cei de Limba şi literatura română în special – se numeşte „ proces de (in)formare", am încercat prin tema aleasă o invitaţie la a înţelege mai bine spiritul omului contemporan, cum altfel, decât prin explorarea unei zone extrem de surprinzătoare: sensibilitatea elevului-adolescent.

Întrucât subiectul abordat îşi găseşte aplicabilitatea spre finalul ciclului superior al liceului, am încercat să stimulăm atât puterea de analiză şi de sinteză a elevilor, cât şi originalitatea, creativitatea şi sensibilitatea acestora, oferind – în virtutea tehnicii contrapunctului – tot o creaţie lirică, *Antitezele* lui Radu Gyr. Din opera filozofică argheziană am ales *Psalmul III („Tare sunt singur, Doamne, şi pieziş"!).*

Motivaţia alegerii acestor două texte a fost una simplă: nicăieri contradicţiile nu-şi găsesc o mai bună exprimare decât în spiritul adolescentin. Şi dacă „depărtarea" sau „uitarea" îşi aflau finalitatea în „lumina" sau în „povaţa" textului arghezian, am identificat în poezia lui Radu Gyr alte două modalităţi de exprimare a tânărului: „zâmbetul" şi „dezmierdatul", pe de o parte, „lacrima" şi „blestemul", pe de altă parte.

Ca strategie de lucru am adaptat „tehnica cubului", fiecare dintre cele şase cerinţe formulate implicând şi problematizarea. Împărţiţi în şase grupe, elevii au avut de îndeplinit următoarele cerinţe:

Grupa I: **Descoperă** *etimologia* cuvintelor-cheie, necesare analizei poetice!
Grupa a II-a: **Comentează** metaforele *„coborârii"*/vs./*"ascensiunii"*, întâlnite în texte!
Grupa a III-a: **Identifică** indicii *spaţio-temporali* – coordonate ale universului interior!
Grupa a IV-a: **Analizează** *mijloacele artistice* folosite în configurarea ideii poetice!
Grupa a V-a: **Motivează** alegerea celor două *titluri*, plecând de le *ideea* textelor propuse!
Grupa a VI-a: **Argumentează** *modernitatea* temelor literare abordate!

Prezentările elevilor au respectat cerinţele impuse de programa pentru bacalaureat: de la capacitatea de a transmite un mesaj scris/oral, până la contextul socio-cultural care a dat naştere ideii întrupate în versurile selectate .

Grupa I a făcut o incursiune în evoluţia termenilor literari propuşi de cele două texte poetice. Plecând de la latinescul „dismerdare", termen utilizat iniţial în graiul dădacelor şi desemnând grija purtată nou-născutului, s-a urmărit trecerea de la stadiul de „pruncie" – percepută ca lipsă de iniţiere – spre starea de conştientizare a propriilor stări. Astfel, etimologia latină a unor cuvinte întrebuinţate de Radu Gyr stă mărturie legăturii indestructibile dintre starea lăuntrică şi forma ei de manifestare, exterioară. *„Suspinul"* (termen provenit din lat."su-spirare") se dovedeşte astfel a fi manifestarea unei dureri morale, ceea ce e „dincolo de răsuflu", în timp ce „surâsul" oferă o contrapondere primului termen: ceea ce e „dincolo de zâmbet". Urcând treptele firești ale evoluţiei spirituale, ajungem la triada *moarte – înviere – înălţare*, cuvinte cu etimologie latină, devenite expresii ale unor stări hristice, metafore ale sublimării suferinţei. Din poezia lui Radu Gyr este suficientă alegerea a doar doi termeni de origine slavă: *„rai"* şi *„iad"*, pentru a ilustra dualitatea fiinţei umane, a chemărilor lăuntrice la care aceasta răspunde.

În textul lui Arghezi atrage atenţia cuvântul „pieziş", cuvânt cu etimologie necunoscută, dar care, în denotaţia primitivă, exprima – chiar în mitologia românească – dualitatea *fastă/vs./ nefastă* (v. „piază").

Scanned with CamScanner

Astfel, etimologia cuvintelor-cheie selectate devine fundamentul construirii unei idei poetice complexe, care merită o amplă dezbatere.

Metaforele *„coborârii"/vs.„ascensiunii"* au constituit esenţa activităţii celei de a doua grupe. Plecând de la ideea enunţată de Gilbert Durand, conform căreia „orice mişcare de explorare a tainelor devenirii începe printr-un proces de *coborâre*" (*Structurile antropologice ale imaginarului)*, elevii au selectat din cele două texte simbolurile care să întregească această metaforă: „drumul", „câmpia", „agurida" din textul arghezian sau „rana", „fruntea grea", „pulberea amară", „iadul" din poezia lui Radu Gyr. Paradoxal, acestea devin premisele unei transfigurări lăuntrice. Grija recuceririi înălţimilor spirituale, povara căutării salvatoare îşi vor găsi ecoul în finalul psalmului ales; aici, *îngerul* devine „arhetipul profund al reveriei zborului" (G. Durand), iar înălţarea devine încercare de a recâştiga comuniunea cu esenţa, cu divinul. Treptat, totul îşi modifică sensul, iar căutarea re-descoperă sensurile pierdute ale *ascensiunii*: „pomii", „naltul candelabru", „pasărea", „aripa" revelând schema zborului, metaforă a unei sublimări a cărnii, a limitei. Deasupra tuturor tronează metafora *luminii* (fie „zâmbet", „rai" sau doar „depărtare", „bătaie albă de aripi"), percepută ca mi-ez, condiţie intrinsecă a cunoaşterii.

Grupa a III-a a re-creat universul poetic imaginar, folosind coordonatele unei axe temporale în care „azi"/vs./„aseară" oferă cheia lecturii, în cazul *Antitezelor*. „Lacrima" din trecut, metaforă a morţii lăuntrice, devine premisa re-naşterii continue, percepută în clipa prezentă ca „zâmbet". În cel de-al doilea text, timpul nu mai respectă legile fizicii: se dilată, amplificând drama existenţială: „stelele se aprind *pe rând*", iar verbele folosite la prezent – „stau", „am" etc. – devin expresia aşteptării, a neliniştii, a conştiinţei ancorate în procesul cunoaşterii.

Cât priveşte spaţiul, acesta poartă, ca şi timpul, amprenta spiritualului – definindu-se împreună ca dominante ale unui proces de interiorizare. „Semnul *depărtării*" – marcă a stilului arghezian sau *raiul* şi *iadul* ce se conturează în poezia lui Radu Gyr – nu sunt altceva decât oglinda ideii de permanentă căutare, ce particularizează ambele texte. Însă, dacă la Arghezi totul se transformă într-un strigăt al fiinţei, sugerând sfâşierea lăuntrică, la Radu Gyr – în pleoapa de lut, totul devine surâs.

Sarcina celei de-a IV-a grupe a fost să identifice mijloacele artistice folosite de fiecare autor pentru a da naştere ideii poetice. La Arghezi surprind mai întâi asocierile lexicale şi semantice neaşteptate: cuvintelor din câmpul semantic al vegetalului li se atribuie dominante ale fiinţei („fruct amar", „nectare de dulceaţă", „copac pribeag"), mărturie a unei stări agonice. Cultivarea antitezei („copac pribeag"/vs./"pomi de rod") amplifică ideea condamnării la singurătate, iar aceste stări sunt întreţinute şi de folosirea unui limbaj poetic marcat de ambiguitate şi de expresivitate. Toate acestea creează extraordinara forţă de sugestie, dominantă a liricii moderne argheziene. Expansiunea eului, ideea singurătăţii, sunt marcate şi prin prezenţa solilocviului. De aceea şi folosirea verbelor la timpul prezent, a imperativului „trimite" sau a vocativului „Doamne!", toate folosite pentru a ilustra tema căutării. Complexitatea ideilor exprimate se oglindeşte şi în structura unităţilor sintactice alese de către poet, unităţi ample, motivând folosirea engambamentului. Acest procedeu nu îi este străin nici poetului Radu Gyr. În poezia sa antiteza şi metafora abundă. Ceea ce surprinde aici este cultivarea relaţiei cauză – efect, ceea ce face ca descrierile şi trăirile sale să nu aibă nimic din bogata şi insolita imagistică poetică a veacului în care a scris.

Toate aceste podoabe stilistice întăresc ideea enunţată de Hugo Friedrich în *Structura liricii moderne*, aceea că rolul poetului este de a căuta „zonele de mister" ale limbajului. Şi

Scanned with CamScanner

pentru că „suferința e mută"(în accepțiunea lui Novalis), singură poezia poate vorbi despre ea, așa cum se cuvine. Cuvântul – analog al puterii, acel verb creator – izomorf cu lumina, nu își găsește un veșmânt mai bogat decât poezia, ea însăși expresie pură a spiritului omenesc, oglindă a divinului.

Poate că activitatea celei de-a V-a grupe pare mai facilă, comparativ cu ale celorlalte grupe. Însă, bogăția inepuizabilă a limbii avea să comprime în doar câteva cuvinte o întreagă lume, plină de înțelesuri. Primul titlu, formulat simplu – *Antiteze* –, duce inițial cu gândul la o opoziție, ghicind ulterior existența a două moduri de ființare. Apoi, *Dicționarul explicativ al limbii române* avea să întregească sensul, cel de moment secund al triadei „teză-*antiteză*-sinteză", moment care neagă teza. Am înțeles, astfel, titlul ca pe o invitație lansată cititorului, cel care are rolul de a re-crea o lume prin lectură, dar și ca pe un apel la (auto)cunoaștere. De aici și dualitatea sensurilor oferite de actul lecturii, ca părți ale aceluiași întreg.

În cazul psalmului ales, titlul este dat de primul său vers. Și dacă „vers"(lat. „versus") însemna inițial „întoarcerea la capătul brazdei", înțelegem cum se construiește ideea poetică, în strânsă legătură cu titlul ales. Ideea, reluată – sub varii forme – are rolul de a accentua tema esențială, dar și de a descoperi complementaritatea dintre eul empiric (autorul, eul profund) și eul liric (vocea celui dintâi).

Modernitatea temelor literare abordate, cerința aleasă de grupa a VI-a, reprezintă o temă de sinteză.

Ambele texte abordează tema modernă a *cunoașterii.* La Arghezi, „copacul pribeag, uitat în câmpie" – devine el însuși exponentul unei lumi predestinate *căutării.* El, *singur,* poartă în sine sămânța nemuririi, al cărei glas îl ascultă. De aceea se întrevede posibilitatea înălțării, a salvării, prin dominanta verticalității, dincolo de spațiul „câmpiei" – simbol al orizontalității, al nediferențierii, al pericolului uniformizării. Căutarea neîncetată poartă în ea șansa descoperirii unui sens, dincolo de non-sensul *solitudinii.* Trăirile, mereu amplificate, sunt aduse în permanență în prim-plan, însumând, ca și la Radu Gyr, o serie de contradicții. Este, aceasta, optica omului modern, nemulțumit de ceea ce i se oferă, dar încercând mereu să-și lămurească existența, amintind parcă de „condiția umană" stilizată în paginile lui A. Malraux.

Și în *Antiteze* apare *tema singurătății.* Aici, însă, „mâna" devine elementul coeziv, ca cea care descoperă calea spre comuniune; iată cum, la nivel metaforic, imanentul devine premisa transcendentului. Circumstanțele în care poetul încarcerat eliberează versul fac în așa fel încât textul să pară curgerea firească, lină , a unui izvor dătător de forță lăuntrică, de libertate. Aici, traseul urmat pare a fi o asumare a modelului hristic, în care starea de chenoză devine condiție intrinsecă a înălțării spirituale, a desprinderii de condiția „pulberii". În final, metafora singurătății este pusă în umbră de metafora *privirii,* motiv literar căruia i se asociază atributul *luminii („a duce-n ochi lumină").* Se creează astfel ideea de *comuniune,* prezența „străinului" transfigurând planul ideatic al textului.

Astfel, dincolo de numeroasele aspecte comune, cele două texte literare oferă percepții diferite asupra aceleiași teme: *condiția omului modern.* În mod paradoxal, parcă, pe de o parte, mesajul liricii carcerale a lui Radu Gyr este acela al înălțării și al iertării iar, pe de altă parte, identificăm ideea căutării permanente, stigmat al spiritului „încarcerat" într-o lume a solitudinii.

Scanned with CamScanner

Anexă
Antiteze
Radu Gyr

N-ai dezmierda, de n-ai şti să blestemi;
surâd numai acei care suspină
Azi n-ai zâmbi, de n-ar fi fost să gemi
de n-ai fi plâns, n-ai duce-n ochi lumină.

Şi dacă singur rana nu-ţi legai
cu mâna ta n-ai unge răni străine
N-ai jindui după un colţ de rai
de n-ai purta un strop de iad în tine.

Căci nu te-nalţi în slăvi până nu cazi
cu fruntea grea în pulberea amară.
Şi dacă-nvii cu cântecul de azi
e c-ai murit cu lacrima de-aseară.

MARIN PREDA DINCOLO DE CANONUL ŞCOLAR. *CEL MAI IUBIT DINTRE PĂMÂNTENI*

Tatiana Gheorghe
Colegiul Naţional *Mihai Viteazul*, Ploieşti

Lucrarea propune o abordare a romanului *Cel mai iubit dintre pământeni*, având ca obiectiv în predare dezvoltarea personală a elevului iar ca precondiţie plăcerea de a citi. Interpretarea textului se va axa pe identificarea şi pe interogarea sistemului de valori specific lumii reprezentate. Lectura devine atât o formă de extindere a cunoaşterii cât şi a autocunoaşterii, orientată fiind pe trei directii de analiză şi comprehensiune: morala intelectualului, morala feminină, iubirea-terapie şi restaurare. ***Cuvinte cheie:*** *dezvoltare personală, interpretare, Marin Preda.*

Marin Preda beyond the scholar canon. This work suggests a novel approach of the novel *Cel mai iubit dintre pamanteni* with the main objective being the personal development of the student and as a precondition the pleasure of reading. The text interpretation will focus on identifying and interrogating the value system of the world displayed in the novel.
The reading becomes a way of extending our knowledge, as well as self-knowledge. The piece being orientated around three directions of analysis and comprehension: *the intellectual values, the feminine value, the love-therapy and restauration.*
Thus, the intellectual, the extramarital couple and errotic couple, the participation of the self in the errotic relationship,the romantic triangle as well as familial emotions such as: maternal, paternal and daughterely love are all subject to the lucid analysis of the ethical writer. **Keywords**: personal development, reading, Marin Preda.

În demersul didactic imaginat, am avut ca punct de plecare cele şase niveluri de competenţă a lecturii pe baza unor fragmente ilustrative din opera menţionată anterior.

Nivelul 1: **Identificarea:** clasa a fost împărţită în trei grupe, fiecare dintre ele, având o sarcină de lucru bine stabilită. Astfel, elevii au fost solicitaţi să identifice elementele ce ţin

Scanned with CamScanner

de *marca morală* (valorile morale, atitudini, emoţii, idei)a intelectualului, *morala masculină/feminină, problematica erosului* dezvăluită prin relaţii de cuplu conjugal, extraconjugal, a triunghiului erotic (adulterin sau liber), a relaţiilor de familie.

Nivelul 2: Implicare: elevii au analizat din perspectiva mărcilor morale selectate anterior, câteva cupluri: Matilda – Petrică Nicolau, Petrini – Matilda, Ion Micu – Ivona, Ion Micu – Clara, Ciceo – Lavinia (singurul cuplu reuşit)

De exemplu, cuplul Matilda – *Victor Petrini* iniţial are scopuri convergente. Petrini aderă, în numele idealului fericirii prin iubire, din nevoia imperioasă de a se împlini sentimental, Matilda pentru a salva absenţa iubirii în matrimoniu cu Petrică Nicolau.

Stabil iniţial , cuplul se transformă într-unul conflictual orientat spre eşec. Sinuozitatea sentimentului ţine de eul feminin contradictoriu. Iubirea îi cristalizează lui Petrini un crez:

„Cine a putut iubi doi ani, aşa cum iubise ea, poate uita o vreme fericirea de atunci, dar ea va înflori din nou, cu alt chip, din acelaşi izvor, fiindcă un om nu poate avea două suflete şi mai ales nu poate trăi fără iubire. O să fie pentru un altul ? N-are importanţă [...]."

Voinţa inconştientă de autodistrugere a femeii şi intenţia de a-l răni într-un mod josnic îl determină să conchidă:

„Primejdia în care se află un bărbat care iubeşte total o femeie seamănă cu aceea a unui om care a atins un fir de înaltă tensiune şi care, dacă nu se zbate , dacă instinctul nu l-a ajutat să se smulgă în chiar clipa când a fost zgâlţâit, moare acolo fără scăpare".

Nivelul 3: Explorare: elevii numesc/explorează situaţiile în care existenţa moralităţii nu mai funcţionează. După eliberare, devenind bibliotecar pentru un timp, apoi acceptând un post în echipă de deratizare a oraşului, Petrini află de decizia Matildei de a divorţa – despărţire pe care Victor o acceptă pentru întâia oară cu un sentiment de uşurare. Raţiunea lui unică de a fi devine Silvia – singura care va avea de suferit.

Din perspectiva lui Victor Petrini căsătoria reclamă încredere reciprocă, iubire totală şi trainică, afecţiune umană, responsabilitate socială şi morală.

Între parteneri se instalează ura din iubire întreţinută de femeia dublu ipostaziată – angelică şi demonică.

Indiferent de situaţiile care îi sunt rezervate – resimţite ca momente de criză – individul le depăşeşte revenind într-o colectivitate guvernată de legi morale, supusă unei ordini morale.

Nivel 4: Interpretare: Elevii precizează cauzele rupturii de veche moralitate: presiunea socială, şocuri psihologice, afective, modificarea percepţiei asupra codului ontic şi gnomic. Ei observă că în cult personajele trăiau sentimentul dependenţei faţă de infinit, iar actele şi faptele morale deveneau expresii ale acestui sentiment, după ruptură se instalează un nou cod de valori, generate de o conştiinţă morală pervertită.

Nivel 5: Contextualizare: elevii aşază într-un context istoric, socio-cultural şi politic semnalând faptul dependenţei tipologiei morale de context. Elevii vor avea portofolii în

Scanned with CamScanner

care vor insera elementele extratextuale ce pot clarifica problematica persoanei circumscrisă domeniului moralei.

Nivel 6: **(Pre)academic:** după ce elevii au parcurs nivelurile anterioare, ei vor fi capabili să facă referinţe mitologice (mitul lui Sisif, omul revoltat, primul om, Medeea) şi să facă trimitere la alte personaje din literatura română care să ilustreze o tipologie morală similară sau opusă: Matilda – Persida – Otilia/Petrini – Gheorghidiu

În această etapă, elevii problematizează şi dezbat valorile morale ilustrate de fiecare personaj.

Timp de lucru: Nivelurile 1-3 pot fi luate în discuţie pe parcursul unei ore, iar nivelurile 4-6 în trei ore.

SĂRĂCIREA PRIN CANONIZARE

Octavian Gruian
Şcoala Gimnazială *Teodor Murăşanu,* Turda

Canonul şcolar asumat în curriculum conduce inevitabil spre o receptare şablonardă a textului literar şi, implicit, spre o sărăcire a acestuia la nivelul receptării. Ipoteza poate fi argumentată atât prin observarea numărului enorm de „modele" de analiză a textului care enunţă, în linii mari, aceleaşi locuri comune, cât şi prin exemplificarea unor idei ce îi pot deschide receptorului o nouă perspectivă asupra conţinutului. Iar discuţia poate începe chiar din gimnaziu, cu doi canonici inevitabili: Eminescu şi Caragiale. ***Cuvinte cheie:*** *canon; receptare; Eminescu; Caragiale; Călin (file din poveste); Două loturi.*

Impoverishment through canonization. The literary canon assumed by the curriculum inevitably leads to a clicheistic perception of the literary text and thus to its impoverishment at reception. The assumption can be justified both by observing the enormous number of "models" of text analysis which states, broadly, the same common places and ideas, but also by exemplifying new ideas of reception which may open a new perspective on the content. And the discussion may begin even in middle school with two unavoidable canonical writers: Eminescu and Caragiale .***Keywords:*** *canon; reception; Eminescu; Caragiale; Călin (file din poveste); Două loturi..*

Canonul literar şcolar cuprinde un număr finit de autori/texte. Discuţia asupra acestuia a început relativ recent şi va continua, probabil, mult timp de acum înainte. Nu este în intenţia lucrării de faţă să definească sau să discute probleme legate de structurarea canonului impus administrativ în şcolile româneşti. Este, cu siguranţă, o discuţie interesantă dar irelevantă în context. Focalizarea demersului nostru va urmări o problemă cu mult mai simplă: receptarea. Receptarea autorilor canonici, respectiv receptarea textelor „canonizate" de „cartea de română".

Aruncând o privire asupra manualelor şcolare, mai mult sau mai puţin alternative, şi răsfoind apoi puzderia de auxiliare didactice (etern reeditate şi redatate) care „garantează succesul" la orice examen, nu se poate să nu observăm o încremenire a interpretării, o fosilizare a textului literar prin promovarea locului comun ca regulă de aur a receptării. Aceasta în condiţiile în care – nu-i aşa? – apreciem şi promovăm originalitatea...

Scanned with CamScanner

Experienţa la catedră a arătat nu o dată faptul că abordarea textului literar, neinhibată de o autoritate critică ce pare a deţine Tablele Legii, ar putea genera interpretări cel puţin acceptabile, dacă nu întru totul originale, pentru opere îndeobşte „stoarse" de generaţii întregi de „cititori avizaţi".

Propun, în cele ce urmează, o aventură interpretativă care ne va purta prin lumile a două texte ale unor autori care, indubitabil, îşi vor păstra locurile de frunte în canonul literar şcolăresc: Mihai Eminescu şi I.L. Caragiale. Textele, ambele aflate în manualul de clasa a VII-a al Editurii Humanitas, sunt poemul *Călin (file din poveste)* şi nuvela *Două loturi.*

Mizând atât pe cunoaşterea generală a celor două capodopere clasice, cât şi pe nerăbdarea celor care citesc/ascultă acest text, vom începe cu sfârşitul. Adică, iertată ne fie graba, cu deznodământul. Numitorul comun al celor două demersuri interpretative va fi cea mai banală şi, în acelaşi timp, cea mai profundă întrebare ce poate revela şi apoi elucida un posibil mister: „De ce?"

Citind poemul eminescian integral şi insistând analitic asupra părţii a VIII-a redată în manualul de limba română, profesorul şi elevul descoperă împreună povestea lui Călin, zburătorul, şi a fetei de împărat, poveste de dragoste ce se încheie cu un (aparent) – iată: v-am dat deja un indiciu! – happy end. Atipic pentru Eminescu, nu-i aşa?

Întrebarea care trebuie pusă este: DE CE poemul nu se încheie cu nunta protagoniştilor? De ce este nevoie, în economia textului, de aşa numita „nuntă a gâzelor"? Ce anume aduce în plus, ce împlineşte acest episod ce pare lipit artificial în finalul poemului?... Interpretarea „oficializată" vorbeşte despre o nuntă „ţărănească", un eveniment-oglindă menit să scoată în evidenţă nunta împărătească, „aristocratică". Oare era nevoie? Să revedem textul:

„Dar ce zgomot se aude? Bâzâit ca de albine?
Toţi se uită cu mirare şi nu ştiu de unde vine
Până văd păinjenişul între tufe ca un pod,
Peste care trece-n zgomot o mulţime de norod.
Trec furnici ducând în gură de făină marii saci,
Ca să coacă pentru nuntă şi plăcinte şi colaci;
Şi albinele-aduc miere, aduc colb mărunt de aur,
Ca cercei din el să facă cariul, care-i meşter faur.
Iată vine nunta-ntreagă – vornicel e-un grierel,
Îi sar purici înainte cu potcoave de oţel;
În veşmânt de catifele, un bondar rotund în pântec
Somnoros pe nas ca popii glăsuieşte-ncet un cântec;
O cojiţă de alună trag locuste, podu-l scutur,
Cu musteaţa răsucită şede-n ea **un mire flutur** (s,n.);
Fluturi mulţi, de multe neamuri, vin în urma lui un lanţ,
Toţi cu inime uşoare, toţi şăgalnici şi berbanţi.
Vin ţânţarii lăutarii, gândăceii, cărăbuşii,
Iar **mireasa viorică** (s.n.) i-aştepta-ndărătul uşii.
Şi pe masa-mpărătească sare-un greier, crainic sprinten,
Ridicat în două labe, s-a-nchinat bătând din pinten
El tuşeşte, îşi încheie haina plină de şireturi:
– „Să iertaţi, boieri, ca nunta s-o pornim şi noi alături."

Pornind de la premisa că explicaţia trebuie să fie una cu mult mai profundă, am pus în paralel protagoniştii celor două evenimente prezentate în partea finală a poemului şi am

Scanned with CamScanner

descoperit un paralelism evident, dar insuficient evidenţiat critic: mirii sunt Călin (un zburător) şi un fluture, iar miresele sunt o fată de împărat şi o floare. Asemănările dintre miri, respectiv dintre mirese ne-au condus spre concluzia că neglijata parte finală este de fapt o cheie a întregului poem: Călin, asemenea fluturelui, este protagonistul unei nunţi imposibile; fata de împărat, asemenea florii, este prizoniera lumii sale din care nu poate evada altfel decât în vis. De aici, lucrurile au devenit mult mai simple: Călin, zburătorul, apare – prin definiţie – doar în visul fetei, deci toate episoadele în care este prezent Călin se petrec în vis. Se explică astfel atât incoerenţa aparţiilor sale (visul se guvernează după alte legi decât „realitatea"), cât şi neobservata absenţă a copilului celor doi la nuntă. Iar dacă întreaga poveste de dragoste este doar un vis, putem spune că a fost demontat implicit şi „finalul fericit" atât de neeminescian al poemului.

Aventura reinterpretării pornind de la deznodământ poate continua acum cu un alt clasic ce nu are nevoie de nicio prezentare suplimentară: Caragiale. Text: *Două loturi.*

Cine nu îşi aminteşte oare de fantasticul ghinionist Lefter Popescu (Eleutheriu Poppescu), cel care cumpără cu bani împrumutaţi două bilete de loterie? Cine nu l-a însoţit cu înfrigurare, pagină după pagină, în căutarea disperată a celor două loturi? Cine nu l-a compătimit în gând pentru teribilul ghinion descoperit abia la bancă?

Nuvela construieşte alert o situaţie menită a sfida noţiunea de noroc: a câştiga la loterie este noroc; a câştiga simultan, la două loterii lozurile cele mari poate fi considerat superlativul absolut al norocului. Sau, în cele din urmă, al ghinionului.

Întrebarea care se pune este DE CE refuză autorul să încheie textul cu un deznodământ pe măsura subiectului construit atât de minuţios? Ce ne oferă el în acel final detaşat de textul propriu-zis? Să fie oare un simplu joc menit a potenţa imaginaţia cititorului? Posibil şi probabil. Dar, să revedem fragmentul cu pricina:

„Dacă aş fi unul din acei autori care se respectă şi sunt foarte respectaţi, aş încheia povestirea mea astfel...

...Au trecut mulţi ani la mijloc.

Într-un târziu, cine vizita mânăstirea Ţigăneşti, putea vedea acolo o mică bătrână, oacheşă, înaltă şi uscată ca o sfântă, cu o aluniţă mare păroasă d-asupra sprâncenei din stânga şi cu privirea extatică. Ea nu scotea un cuvânt, nu voia să răspunză la nici o întrebare; nu făcea niciun rău, era dimpotrivă foarte blândă. O singură apucătură denunţa oarecum că, sub fruntea ei senină, clipea o minte cu reazimul dezrădăcinat: toată ziulica, maica Elefteria culegea, te mir pe unde le mai găsea, cioburi de strâchini, pe care le ascundea cu scumpătate în scunda ei chiliuţă.

Tot într-un timp, colo departe, în haosul zgomotos al Bucureştilor, trecătorii puteau vedea un moşneag micuţ, intrat la apă şi scofâlcit, plimbându-se liniştit, cu acea linişte a mării, care, potolită în sfârşit, vrea să se odihnească după zbuciumul unui năprasnic uragan. Bătrânelul se plimba regulat, – dimineaţa, de colo până colo pe dinaintea Universităţii – seara, cum răsăreau aştrii, de jur împrejurul Observatorului pompierilor de la bifurcarea bulevardului Pake, – şoptind mereu, cu un glas blajin, acelaşi cuvânt: »Vice-versa!... da, vice-versa!»... – cuvânt vag ca şi vagul vastei mări, care sub faţa-i fără creţ, ascunde-n tainicele-i adâncuri stâncoase cine ştie câte corăbii, zdrobite înainte de a fi ajuns la liman, de-a pururi pierdute!

Dar... fiindcă nu sunt dintre acei autori, prefer să vă spun drept: după scandalul de la bancher, nu ştiu ce s-a mai întâmplat cu eroul meu şi cu madam Popescu."

Scanned with CamScanner

Ce ne spune, de fapt, naratorul îmbrăcat în straie de autor? Ne oferă o variantă de deznodământ despre care spune el însuşi că este falsă. Justificarea: „nu sunt dintre acei autori" – „unul din acei autori care se respectă şi sunt foarte respectaţi..." Întrebare: de ce să scrii un deznodământ pe care să îl decredibilizezi tu însuţi? De ce acest efort? Exista varianta păstrării deznodământului creat şi care ar fi încheiat firesc naraţiunea. Exista apoi varianta finalului cu adevărat deschis, dar mult prea sec: „după scandalul de la bancher, nu ştiu ce s-a mai întâmplat cu eroul meu şi cu madam Popescu".

Este momentul să înlăturăm suspansul pe care sperăm că l-am creat prin interogare şi să oferim o variantă de răspuns pe care o considerăm (acum) evidentă. Caragiale recurge aici, în acest insuficient de controversat deznodământ, la un artificiu extrem de ingenios în simplitatea lui: îl numeşte fals (cu suprema autoritate a naratorului-autor) pentru a credibiliza incredibilul, adică pentru a induce cititorului ideea neexprimată că întâmplarea prezentată în text este adevărată.

Dacă încadrăm Autorul în rândul *Mincinoşilor* (a se citi: *creatori de lumi imaginare*), putem ajunge de aici foarte uşor la paradoxul lui Epimenide, cunoscut ca paradoxul mincinosului: un mincinos (autor – creator de lumi imaginare) care afirmă că minte (creează lumi imaginare), minte (creează lumi imaginare) sau spune adevărul (descrie o situaţie reală)?

Dilematică situaţie...

În concluzie, putem afirma cu certitudine faptul că receptarea autorilor canonici poate şi merită să fie resuscitată printr-o regândire critică a tuturor şabloanelor de interpretare perpetuate de decenii în şcoala românească.

Iar în final, autorul acestor rânduri ţine să mulţumească elevilor săi din toate generaţiile, fără de care nu şi-ar fi pus niciodată nişte întrebări atât de copilăreşti şi nici n-ar fi găsit nişte răspunsuri atât de paradoxal de simple.

UN BASM ÎN OGLINDĂ

Cristina Handru, Crina Boţan
Liceul Teoretic *Gelu Voievod*, Gilău, Cluj

Lumea basmului reprezintă un univers în care se poate pierde oricine şi la orice vârstă. Călăuziţi pe drumurile miraculosului, copiii pot descoperi că lucrurile nu sunt atât de simple precum par la prima vedere sau la prima lectură. Astfel le-am oferit posibilitatea de a clarifica sau de a încurca şi mai mult iţele poveştii printr-un dialog imaginar cu scriitorul într-o formulă epistolară. Receptarea basmului cult *Făt-Frumos din lacrimă* al lui Mihai Eminescu ne-a deschis orizonturi în funcţie de vârstă, de pasiuni sau de abilităţi. **Cuvinte cheie**: *basm, miraculos, reprezentare, formulă epistolară, postură auctorială.*

A Fairytale in the Mirror. The world of the fairytale represents a universe in which anybody and at any age can voluntarily get lost. Leaded on the paths of the miraculous, children can discover that things are not as simple as they may appear at first sight or at first reading. Thus, I gave them the opportunity either to clarify or to get more stuck into the weaving of the story through an imaginary dialogue with the writer under the form of letters. The perception of the cult fairytale "Făt-Frumos din lacrimă" ("Prince Charming Born of a Tear") by Mihai Eminescu opened us new horizons according to age, interests or abilities. **Keywords**: *fairytale, miraculous, representation, epistolary formula, auctorial posture*

Scanned with CamScanner

Puncte de pornire

1. Rolul educativ al basmului. În demersul nostru didactic am plecat de la ideea că basmul reprezintă acea lume a fabulosului care nu ţine doar de copilărie, ci se adresează oricui este dispus să-i accepte convenţiile, să-şi lase bagajele culturale şi să pornească într-o aventură ce îl transformă într-o fiinţă inocentă care mai poate crede în puterea binelui de a birui forţele răului... Şi poate, uneori, chiar mai avem nevoie de această încredere. Basmul este preţios deoarece pune într-o lumină vie ce e bine şi ce e rău, ajutându-l pe elev să-şi însuşească aceste reprezentări morale. Din faptele eroilor pozitivi copiii învaţă să fie curajoşi, perseverenţi şi hotărâţi, modeşti şi harnici, cinstiţi şi drepţi, ţinând la prietenia adevărată. Construirea fabulosului contribuie la dezvoltarea imaginaţiei creatoare şi la înţelegerea frumosului. Basmul este valoros astfel atât pentru educarea artistică a copilului, cât şi pentru formarea personalităţii sale. Admirând întreaga comoară de înţelepciune pe care o cuprind basmele, elevii învaţă să preţuiască viaţa în tot ce are ea mai frumos.

2. Învăţarea prin colaborare. Necesitatea regândirii demersului educativ, a educaţiei formale, alături de cea nonformală şi informală, în variatele lor forme de articulare, este una dintre provocările deja lansate în societatea contemporană. Sistemul şcolar, prin oferta sa educativă, contribuie la structurarea traiectelor de (auto)formare şi (auto)dezvoltare a personalităţii individului, pregătindu-l pentru a fi un beneficiar pretenţios al educaţiei permanente.

Şcoala trebuie să ştie cum să-l motiveze pe elev să înveţe şi cum să faciliteze procesul învăţării, organizând şi dezvoltând strategii de lucru interactive, punând accentul pe utilitatea cunoştinţelor şi pe necesitatea însuşirii lor pentru a se descurca în viaţă. Agenţii educaţionali trebuie să fie interesaţi de ceea ce-şi doresc elevii să înveţe şi de ceea ce pot să facă, la modul concret, cu aceste cunoştinţe.

S-a ajuns la concluzia că lecţiile bazate pe învăţarea prin cooperare au câteva caracteristici generale. Printre acestea menţionăm:

- interdependenţa pozitivă
- răspunderea individuală
- caracterul eterogen al membrilor şi grupurilor
- conducerea în comun
- predarea directă a deprinderilor sociale
- rolul de observator al profesorului care, însă, poate interveni când e nevoie
- munca în grup eficientă.

3. Publicul ţintă. Având un public-ţintă destul de eterogen (elevii claselor a III-a, a V-a, a VI-a, a IX-a şi a X-a), am ales un autor canonic îndrăgit de toţi pentru a surprinde mai multe niveluri sau vârste ale receptării. Cunoscut de cei mici mai ales prin poeziile sale, Mihai Eminescu a fost adus în faţa elevilor cu un basm atipic: *Făt-Frumos din lacrimă.*

4. Obiectivele majore ale demersului nostru didactic au fost stabilite în funcţie de finalitatea pe care o presupunea fiecare etapă a acestuia. Ele surprind, în esenţă:

- cultivarea interesului pentru lectură;
- descoperirea unui „alt-fel" de Eminescu;
- stimularea reprezentării în imagini a textului;
- dezvoltarea competenţei de comunicare scrisă (textul epistolar);
- evidenţierea avantajelor activităţilor prin colaborare.

Scanned with CamScanner

Specificăm că pentru cei mai mici dintre participanţi (clasa a III-a) s-au stabilit câteva obiective specifice înţelegerii textului, dar şi categoriei de vârstă în care se încadrează:

- citirea fluentă, cursivă şi expresivă;
- înţelegerea sensului unor cuvinte noi şi a mesajului textului citit;
- exersarea şi consolidarea deprinderii de scriere corectă;
- dezvoltarea imaginaţiei şi a creativităţii.

5. Metode şi strategii. Activitatea propriu-zisă s-a desfăşurat în mai multe etape. La cei din clasa a III-a lecţia, abordată în scopul dezvoltării interesului pentru lectură, se sprijină pe priceperile deja formate: capacitatea de comunicare şi spiritul de investigaţie. Prin implicare activă, elevii devin conştienţi de propria gândire şi folosesc un limbaj propriu pentru a exprima felul în care basmul a fost receptat. Folosind metoda cubului s-au evidenţiat sensuri multiple ale lecţiei prin problematizare şi introspecţie (auto-observare).

Metoda cubului este o modalitate de lucru care poate fi aplicată individual, în perechi sau în grupuri pentru o abordare a unei situaţii problematice, prin solicitarea gândirii elevului; profesorul le cere elevilor să scrie despre un anumit concept sau temă prin parcurgerea feţelor cubului. Este preferabil să se respecte ordinea prezentată pentru că aceasta îi conduce pe elevi în mod treptat spre o gândire complexă.

Etapele acestei metode corespund celor 6 feţe ale unui cub:

1. *Descrie!* – explică/defineşte o noţiune/ un concept
2. *Compară!* – stabileşte asemănări şi deosebiri
3. *Asociază!* – la ce te face să te gândeşti?
4. *Aplică!* – ce aplicabilitate practică poate avea?
5. *Analizează!* – analizează conceptual din diferite puncte de vedere
6. *Argumentează pro sau contra!* – este bine/rău, util/nefolositor?

Fiecare instrucţiune/cerinţă de pe faţeta cubului presupune sarcini de lucru. În echipele constituite pentru atingerea unui obiectiv, care nu au un caracter permanent, membrii au roluri diferite în funcţie de înclinaţiile lor personale şi de nevoile echipei.

Activitatea

1. Într-o *primă etapă* toţi elevii primesc fişe cu textul basmului *Făt-Frumos din lacrimă*, pe care îl citesc (eventual se constituie, la clasele mici, ca lecţie separată de lectură pentru a se asigura receptarea integrală a mesajului literar).

2. A doua etapă presupune aplicarea metodei cubului ce implică o relectură dirijată de cerinţele specifice fiecărei faţete a cubului:

- Se împarte clasa în şase grupe. Fiecare grupă are de îndeplinit câte una din cele şase sarcini (Descrie/ Compară/ Asociază/ Analizează/ Aplică/ Argumentează).
- Un elev-expert conduce discuţia, folosind feţele cubului. În acest timp cadrul didactic monitorizează activitatea, intervenind doar când apar neclarităţi.
- Se arată faţa I a cubului, iar copiii din grupa I descriu ce se menţionează în fişă. Se prezintă faţa a doua a cubului şi grupa a II-a scoate în evidenţă asemănări şi deosebiri între Ileana-Cosânzeana şi fata Genarului. Se întoarce faţa a treia a cubului, „Asociază", şi sunt prezentate însuşirile personajelor date. Grupa a patra răspunde la întrebările formulate şi grupa a cincea imaginează o continuare a basmului. Ultima grupă realizează un desen inspirat de lectura textului.

Scanned with CamScanner

- Fiecare grupă îşi prezintă rodul muncii prin expunerea pe un poster.
- Se fac aprecieri asupra participării la activitate.

Munca în echipă presupune conlucrare. Fiecare vine cu câte o idee, o părere, din care se selectează şi se sintetizează cele mai bune. Prin brainstorming, s-au combătut astfel blocajele şi s-a favorizat asocierea cât mai liberă a ideilor, utilizând astfel la maxim resursele inconştientului.

Fiecare participant a devenit membru în grupa în care a crezut că-şi poate pune mai bine în practică aptitudinile, valorificându-le astfel la întregul lor potenţial, dând frâu liber imaginaţiei şi creativităţii.

3. Etapa a treia este reprezentată de intrarea într-un dialog cu textul. Elevilor din clasele a III-a, a V-a şi a VI-a li se cere să redacteze câte o scrisoare adresată autorului, în care să pună întrebări, să ceară explicaţii sau să îşi exprime orice fel de nedumeriri. Această etapă impune relectura cu o privire oarecum critică necesitând, în acelaşi timp, o aprofundare a mesajului transmis de text.

Dacă cei din clasa a III-a s-au bucurat de frumuseţea basmului prin aprecieri („Am citit şi am învăţat multe poezii scrise de tine, dar cel mai mult mi-a plăcut basmul acesta."; „povestea *Făt-Frumos din lacrimă* mi s-a părut foarte frumoasă"), cei din clasa a VI-a au surprins şi unele aspecte negative din punctul lor de vedere („această poveste a fost plictisitoare deoarece erau nişte părţi împrumutate din alte poveşti.[...] Aş fi vrut să fie mai multe provocări şi câteva părţi amuzante [...] eu cred că ar fi fost mai bine să nu fie împrumutate din alte poveşti scenele astfel povestite. Oare dumneavoastră aţi vrut să aduceţi din alte poveşti scene ca să ne amintiţi de ele? Atunci chiar că aţi avut multă imaginaţie.").

Majoritatea scrisorilor s-au axat pe problema surselor de inspiraţie sau a celor de conţinut („Ce te-a inspirat să scrii acest basm?" – Adriana; „v-aţi inspirat din viaţa reală sau aţi avut un vis de basm ori aţi citit o carte?"; „V-aţi inspirat din viaţa reală sau din alte basme minunate?"; „Cum ai compus această poveste?"; „cum v-aţi gândit la personajul Ileana? Din viaţa reală l-aţi ales?"; „De ce aţi vrut ca eroul să aibă numele Făt-Frumos din lacrimă?; „De ce creştea Făt-Frumos într-o lună cât alţii într-un an?"; „Cum scoţi inima dintr-un cal şi o muţi într-altul?"; „De ce nu vrea Genarul să-şi mărite fata?"; „De unde ţi-a venit ideea să îi adaugi în text pe Domnul şi pe Sfântul Petre?";„Dragă Mihai ai putea să-mi explici ce înseamnă Genar?"; „De ce Făt-Frumos nu a băut puterea înainte să se lupte cu Mama Pădurii?").

Pe de altă parte, elevii s-au gândit să îi ofere scriitorului sugestii pentru ca textul să fie mai interesant. Unii au formulat întrebări ce ar fi putut schimba direcţia poveştii („Dacă acţiunea ar fi luat o altă întorsătură ce s-ar fi putut întâmpla? Aveţi vreo poveste în care nu a învins binele?"; „Dacă oamenii din împărăţia de smarald nu mai făceau copii ce le-ar fi făcut Mama Pădurilor? Ce s-ar fi întâmplat dacă fata era rea, ca mama ei şi voia să-l ducă pe Făt-Frumos la moarte? Dar dacă ea s-ar fi supărat pe tânăr după ce i-a omorât mama şi nu mai voia să-l vadă niciodată?"), iar alţii au indicat alte posibilităţi de desfăşurare narativă („De ce nu aţi folosit începutul în care împărăteasa şi împăratul trebuie să descifreze o ghicitoare ca să-l poată naşte pe băiat?"; „Vreau să îţi dau o idee despre personajul Mama Pădurilor şi rolul ei. Eu m-am speriat când am citit, dar rolul ei poate fi unul pozitiv. De exemplu ea poate fi o zână bună care îl ajută pe Făt-Frumos."; „Mie mi-ar plăcea dacă aţi schimba puţin ultimul fragment, chiar sfârşitul poveştii. Mă gândeam să fie mai multă lup-

Scanned with CamScanner

tă."). Şi pentru a dovedi că jocul cu textul a fost o activitate plăcută, o elevă menţionează în final: „Abia aştept să îţi scriu altă scrisoare în 15 ianuarie, ziua ta de naştere".

4. Etapa a patra implică participarea elevilor din clasele a IX-a şi a X-a care primesc textul şi scrisorile celor mici, fiind nevoiţi să se pună în postura auctorială pentru a le putea da răspunsuri adecvate. Aceştia sunt rugaţi să nu-şi dezvăluie adevărata identitate şi să scrie în numele lui Eminescu. La întrebările referitoare la sursa de inspiraţie au scris despre faptul că „un basm popular românesc" a stat la baza creaţiei şi că „această poveste nu am scris-o pentru cineva anume, nici nu am avut idei înainte de a începe să scriu; brusc mi-a venit în minte începutul, iar după aceea am continuat să scriu ca şi când cineva mi-ar fi dictat cuvânt cu cuvânt."

Curiozităţile elevilor mici referitoare la conţinut au primit răspunsuri diverse: „Am vrut ca eroul meu să se numească Făt-Frumos deoarece în ziua în care s-a născut, cerul s-a făcut senin, împăratul şi împărăteasa erau fericiţi."; „Numele de Făt-Frumos din lacrimă a apărut cu ajutorul imaginaţiei şi trăirilor mele. În această lume sunt nenumărate familii care nu pot avea copii, de aceea ei varsă multelacrimi. Aşa că acest personaj a primit un nume inspirat din realitate. În text cei doi nu au putut avea copii, au vărsat multe lacrimi, iar apoi s-a petrecut o minune: au făcut un copil, unul care este atât de frumos, cât de multe lacrimi a vărsat împărăteasa."; „Acesta creştea într-o lună cât alţii într-un an deoarece era bun, generos şi inteligent, cum altul nu se mai văzuse.", mutarea inimii unui cal într-altul „se întâmplă doar în basme"; „Genarul nu a vrut să-şi mărite fata deoarece era singura lui fată şi o iubea foarte mult", „Pe Domnul şi pe Sfântul Petre i-am adăugat în text pentru că ei sunt un simbol al binelui, al credinţei şi al bunătăţii.", „basmul nu ar fi atât de emoţionant, de aceea le-am dat puteri supranaturale personajelor", „Genar este un derivat de la general", „Făt-Frumos nu a băut putere înainte să lupte cu Mama Pădurilor pentru ca acţiunea să fie mai palpitantă, fiecare să lupte, la început, cu propriile puteri.". La sugestiile oferite s-au dat explicaţii: „îţi voi spune de ce acest personaj (Mama Pădurilor) este unul negativ. În fiecare poveste trebuie să existe un personaj negativ ca binele să fie pus în evidenţă. Dacă Făt-Frumos n-ar avea nicio piedică, niciun duşman, totul ar fi prea simplu, povestea ar deveni plictisitoare."; „O să mă gândesc şi la alt basm cu mai multe lupte şi o să ţi-l dedic"; „Să ştii că niciodată nu m-am gândit la o altă versiune a basmului, dar acum am să încerc să-mi imaginez altceva [...] după ce vei citi scrisoarea mea poţi să îţi imaginezi şi tu o altă versiune a basmului şi să începi să scrii."

5. În *etapa a cincea* elevii mai mici au parte de o surpriză deosebită primind răspunsurile la scrisorile lor. Au citit cu atenţie scrisorile celor mai mari, fără să ştie cine se ascunde în spatele numelui „Eminescu".

Concluzii

Elevii au reuşit să descopere că textul literar nu este doar o cale de comunicare unidirecţională, ci un partener de dialog, chiar dacă unul imaginar. Ei l-au descoperit pe autorul preferat şi ca prozator, iar stilul epistolar i-a ajutat să-şi exprime mult mai liber ideile, nedumeririle sau aprecierile. Cei mai mari au recurs la o lectură ghidată de întrebările celor mici şi le-a făcut o deosebită plăcere să le răspundă.

Bibliografie

1. Dumitru, I. A., *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000.

Scanned with CamScanner

2. Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., *Un cadru pentru dezvoltarea gândirii critice la diverse materii de studiu*, Ghidul I, 1998.
3. Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., *Promovarea gândirii critice, Ghidul II, Proiectul Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, 1998.

ANEXĂ

Sarcini pentru cub
Fişa I
1. Descrie:
ce personaje vezi.....
ce culori vezi .....
ce sunete auzi.....
ce miroşi .....
ce simţi .....

Fişa II
2. Compară
Compară pe Ileana-Cosanzeana cu fata Genarului:

Ileana-Cosanzeana	fata Genarului
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Fişa III
Asociază
Găseşte însuşiri (din text şi nu numai) pentru:
Făt-Frumos .....
Ileana .....
Mama-Pădurilor.....
Genarul .....
Castel.....
Buzdugan.....
Apă .....
Lună.....
Luntre .....
Cămaşă .....
Ochi.....
Stele.....

Fişa IV
Analizează
1. De ce feciorul împărătesei şi al împăratului a primit numele Făt-Frumos-din-Lacrimă?
.....

Scanned with CamScanner

2. De ce a orbit Ileana?

.....

3. Ce simte feciorul de împărat, prietenul lui Făt-Frumos, față de Mama-Pădurilor?

.....

4. De ce credeți că Făt-Frumos a reușit să iasă victorios din toate peripețiile sale?

.....

Fișa V
Aplică
Continuă povestirea spunând ce crezi că s-a întâmplat mai departe cu Făt-Frumos și Ileana.

.....

.....

.....

Fișa VI
Argumentează
Realizează un desen inspirat din textul *Făt-Frumos –din-Lacrimă*, de Mihai Eminescu, ilustrând elementele fabuloase din basm.

RECEPTAREA OPEREI LITERARE *IONA* DE MARIN SORESCU DIN PERSPECTIVĂ INTERDISCIPLINARĂ

Elena Huian
Liceul Tehnologic *Ovid Caledoniu*, Tecuci

Receptarea scriitorilor canonici este o prioritate atât pentru profesori cât și pentru elevi în vederea pregătirii pentru examenul de bacalaureat. Perspectiva interdisciplinară dezvăluie noi coordonate ale înțelegerii și receptării operei literare. ***Cuvinte cheie:*** *interdisciplinaritate, Marin Sorescu, singurătate.*

Perception of the literary work Iona by Marin Sorescu from interdisciplinary perspective. The reception of canonical writers is a priority both for the teachers and students in order to prepare the baccalaureate exam. The interdisciplinary perspective reveals new coordinates of comprehension and interception of the literary work. ***Keywords:*** *interdisciplinarity, Marin Sorescu, loneliness,*

„Când mergi pe-afară, natura nu te pune față în față pentru trei sferturi de oră numai cu flori și în următoarele trei sferturi numai cu animale." Lionel Elvin, 1977

Prezentarea noilor conținuturi elevilor mei este, de fiecare dată, o nouă provocare. Dacă noțiunile de gramatică presupun un demers riguros în vederea atingerii celor două competențe de utilizare corectă și adecvată a limbii române în producerea și receptarea mesajelor orale și scrise, noțiunile de literatură, atât în gimnaziu, cât și în ciclul liceal, permit o abordare inovativă, atrăgătoare.

De câțiva ani încerc la clasele de liceu, o abordare interdisciplinară a operelor literare. Motivațiile principale sunt două: captarea și menținerea interesului pentru textele abordate

Scanned with CamScanner

şi dezvoltarea competenţei de argumentare, atât de necesară la examenul de bacalaureat, dar şi în viaţă.

Studiind cea mai recentă carte a doamnei Florentina Sâmihăian, *O didactică a limbii şi literaturii române – Provocări actuale pentru profesor şi elev,* am regăsit aspectele care mă preocupă, întrebări retorice legate de subiect, dar şi propuneri în vederea aplicării unei viziuni integratoare atât la nivel intradisciplinar, cât si inter-,pluri- şi transdisciplinar. Constatarea autoarei în urma cercetării didactice făcută de masteranzii de la programul *Didactici ale disciplinelor filologice* vine să confirme cât de fragmentată este încă învăţarea în sistemul educaţional românesc. Viziunea educaţională „între şi peste discipline"[1] este o nouă abordare care presupune multă muncă din partea profesorului, documentare, colaborare între colegi, trecerea peste orgolii. Elevii trebuie să înveţe „să jongleze" cu informaţiile, să realizeze conexiuni între noţiuni, să treacă peste graniţa disciplinei.

Am aplicat la clasa a XII-a, la opera literară *Iona* de Marin Sorescu un „exerciţiu de interdisciplinaritate". Domeniile cu care „am colaborat" au fost religia, pictura, muzica, precum şi punerea în paralelă cu alte opere literare. Prin lecţie am urmărit comprehensiunea şi interpretarea textului, cu accent pe tema dezvoltată: singurătatea.

Analizând tema împreună cu elevii am ajuns la concluzia că, în majoritatea cazurilor, singurătatea are un efect negativ asupra oamenilor. Surprinzătoare a fost pentru elevi ideea susţinută de Părintele Nicolae Steinhardt: „Singurătatea este eroică şi fapta cea mai grea. Monahul este omul care poate sta singur cu el însuşi. E însă nevoie să înveţi a răbda singurătatea, ba a o şi iubi, a face abstracţie de toate: tu singur în prezenţa lui Dumnezeu." [2]

Care a fost rezultatul măsurabil al activităţii mele? Un foarte bun text argumentativ, cu exemple diverse, realizat de elevi pe tema prezenţei singurătăţii în viaţa omului. Rezultatul cultural? Îmbogăţirea bagajului de cunoştinţe generale, utilizabile în diferitele contexte ale vieţii.

Astfel, trecând peste limitele pe care le poate impune abordarea interdisciplinară, satisfacţia, bucuria de a vedea cum elevii cum se implică în activitate, cum încearcă să găsească legături, idei inovative este nemăsurată.

Prezentăm mai jos proiectul didactic *Interpretarea parabolei dramatice a lui Marin Sorescu din perspectiva originalităţii tratării temei singurătăţii (abordare interdisciplinară)*, parte a unui parcurs de patru ore. Datele generale se referă la toată unitatea tematică.

Proiect de lecţie
I. Liceul Tehnologic Ovid Caledoniu, Tecuci
Prof.: Huian Elena
Data: 29 aprilie 2014
Clasa: a XII-a
Obiectul : Limba şi literatura română
Titlul lecţiei: *Iona* de Marin Sorescu
Tipul lecţiei: dobândire de noi cunoştinţe
Durata: 45 de min.

[1] Florentina Samihăian, *O didactică a limbii şi literaturii române –Provocări actuale pentru profesor si elev*, Editura Art, Bucureşti, 2014, p. 346.
[2] *Monahul de la Rohia raspunde la 365 de intrebari incomode adresate de Zaharia Singeorzan*, Editura Revistei „Literatorul", Bucureşti, 1992

Scanned with CamScanner

Competenţe specifice:
1.3 exprimarea orală sau în scris a propriilor reacţii şi opinii privind textele receptate
2.1. folosirea unor tehnici variate pentru analiza în detaliu a unor texte literare diverse
2.2. evidenţierea unor posibilităţi diferite de interpretare a aceluiaşi text în funcţie de mai multe perspective de lectură
2.3 compararea ideilor şi atitudinilor diferite în dezvoltarea aceleiaşi teme
3.3 argumentarea unui punct de vedere privind textele studiate
Obiective operaţionale:
La sfârşitul lecţiei, elevii vor putea:
1. să prezinte structura şi compoziţia parabolei
2. să identifice trăsăturile teatrului modern
3. să analizeze comparativ (asemănări, deosebiri) Mitul Biblic al pescarului Iona din *Vechiul Testament* şi *Iona* de Marin Sorescu;
4. să explice semnificaţia titlului;
5. să identifice tema centrală a operei;
6. să analizeze semnificaţia coordonatelor spaţio-temporale

Resurse materiale: manualul, volumul autorului, material bibliografic, fişe de lucru
Resurse procedurale: problematizarea, conversaţia euristică, dezbaterea, analiza literară complexă, explicaţia, asaltul de idei, schematizarea, exerciţiul, diagrama Venn, activitatea individuală
Metode de evaluare: valorificarea răspunsurilor elevilor în discuţie, feedback dat elevilor, notă
Bibliografie
1. Marin Sorescu, *Iona*, Editura Fundaţiei Marin Sorescu, Bucureşti, 2003.
2. Eugen Simion, *Scriitori români de azi*, I, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1978.

II. Parcurs didactic
1. Moment organizatoric (1 min.)
Elevii îşi pregătesc materialele necesare orei de limba română şi se notează absenţii.
Se asigură liniştea şi disciplina clasei pentru o bună desfăşurare a activităţii didactice.
2. Actualizarea unor cunoştinţe şi impresii de lectură (3 min.)
Prin **conversaţie catihetică**, profesorul verifică dacă elevii şi-au însuşit cunoştinţele despre universul creaţiei lui Marin Sorescu si încadrarea acestuia in curentul literar.
3. Anunţarea subiectului şi enunţarea obiectivelor (2 min.)
Se anunţă că pe parcursul orei se vor descoperi semnificaţiile titlului, temele, indicii spaţio-temporali ai operei literare studiate.
4. Dirijarea învăţării (30min.)
Apelând la cunoştinţele din clasele anterioare referitoare la genul dramatic si la observarea directă a textului, elevii vor descoperi trăsăturile teatrului modern. (Fişa 1)
Pentru a afla geneza operei, un elev este rugat să prezinte mitul biblic al proorocului Iona. Prezentarea făcută de elev este discutată în comparaţie cu opera literară *Iona* de Marin Sorescu. Elevii vor completa diagrama Venn, stabilind astfel elementele specifice fiecărui text, dar şi elementele comune. Ei vor fi dirijaţi de profesor prin conversaţie euristică pentru a descoperi asemănările si deosebirile.(Fişa 2) Li se prezintă elevilor imagini ale unor icoane în care este reprezentat proorocul Iona.
Elevilor li se supune atenţiei următorul citat *„Singurătatea e otrava al cărei antidot e conversatia" St. Guazzo.* Utilizându-se problematizarea, ca metodă de lucru şi plecând de la cuvântul de început al autorului se descoperă tema predominantă a textului, aceasta fiind singurătatea fiinţei umane. Elevii vor prezenta secvenţele definitorii pentru ilustrarea solitudinii (pierderea ecoului, găsirea scrisorii pe care tot el o trimisese) şi îi vor analiza semnificaţiile.
Profesorul le explică elevilor că singurătatea este o temă întâlnită în multe domenii: muzică, pictură, religie, literatură, filozofie. În acelaşi timp, acest sentiment al singurătăţii este văzut diferit. Li se prezintă elevilor diferite materiale pentru fiecare domeniu enunţat şi li se solicită exemple de opere

Scanned with CamScanner

literare în care e prezentă singurătatea ca temă (anexele pe domenii). Se solicită opinia elevilor pe marginea materialelor prezentate.
Utilizând textul suport elevii identifică individual indicii spatio-temporali pe care îi notează pe tablă.
Profesorul dirijează un dialog despre simbolistica spaţiului si a timpului.

5. Asigurarea retenţiei şi transferul (8 min.)

Elevii prezintă mai multe opinii, pe care le si motivează, referitoare la tema singurătăţii ce au rezultat în urma celor prezentate de profesor.
Tema va fi: Scrie un text de tip argumentativ de 150-300 de cuvinte despre *singurătate ca formă de întoarcere înspre sine, de redescoperire a sinelui.*

6. Evaluarea

Se face pe parcursul orei prin aprecieri verbale, iar la sfârşit, elevii solicitaţi să răspundă mai mult sau care s-au remarcat, vor fi notaţi.

Bibliografie

1. Florentina Samihăian, *O didactică a limbii şi literaturii române –Provocări actuale pentru professor si elev*, Editura Art, Bucureşti, 2014.
2. *Monahul de la Rohia răspunde la 365 de întrebări incomode adresate de Zaharia Singeorzan*, Ed itura Revistei *Literatorul*, Bucureşti, 1992.

Anexe

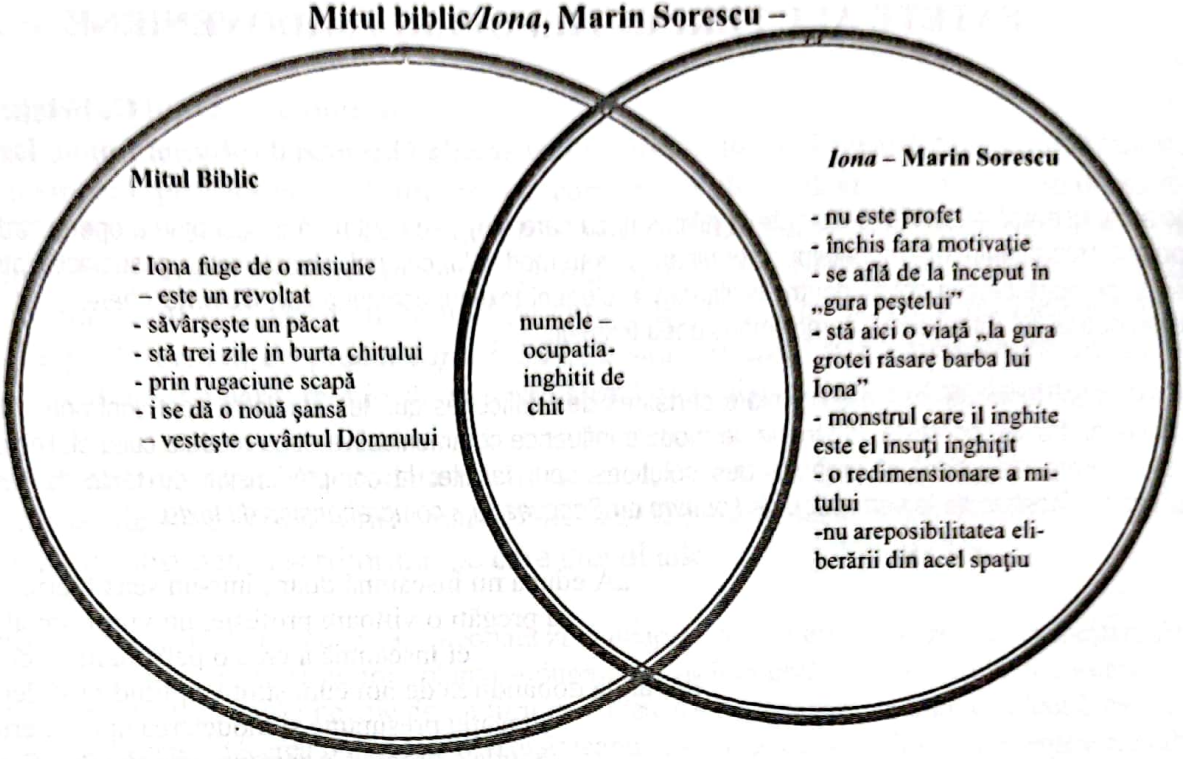
Fişa 1

TEATRUL CLASIC	**TEATRUL MODERN (*IONA*)**
• Dialogul • Structura textului: scene, tablouri, acte, părţi • Spaţiul şi timpul – menţionate in didascalii, vizează plasarea acţiunii la modul real. Cadrul este locul acţiunii. • Conflict puternic exterior sau psihologic. • Textul e structurat pe momentele subiectului. • Mai multe personaje	• Solilocviul • 4 tablouri • Spaţiul şi timpul simbolice: plaja, burţile peştilor – metafore care definesc un spaţiu închis, autolimitat; o perspectivă discontinuă a timpului psihologic, timpul cronologic fiind doar o modalitate artistică de prezentare a stărilor interioare; spaţiul-timp. • Dispare noţiunea de conflict şi de intrigă • Apar tehnici şi procedee compoziţionale specifice teatrului modern: introspecţia (Iona meditează asupra morţii, a vieţii, a existenţei) ţi tehnica „flash-back-ului" sau analepsei sau s rememorării. • Un singur personaj, monologul interior

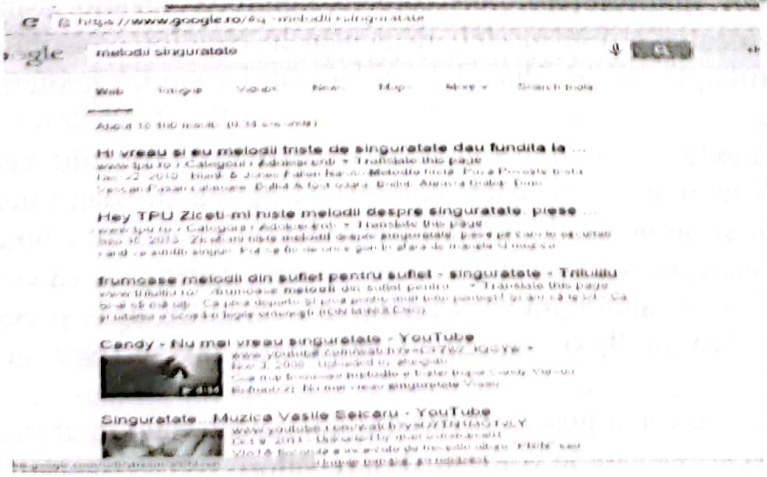
Scanned with CamScanner

Fişa 2

Mitul biblic/*Iona*, Marin Sorescu –



Fişa 3



Scanned with CamScanner

FAŢETE ALE PERCEPŢIEI OPEREI SADOVENIENE

Gabriela Medan
Şcoala Gimnazială *Avram Iancu,* Baia Mare

Lucrarea încearcă să evidenţieze câteva dificultăţi cu care elevii se confruntă în receptarea operei sadoveniene (context, limbaj, influenţa modelului comunicativ şi/sau modelului cultural, obiectivitatea şi subiectivitatea receptării) şi propune câteva soluţii pentru facilitarea înţelegerii textului acestui autor. ***Cuvinte cheie;*** facilitarea percepţiei operei lui Sadoveanu, comprehensiunea textului.

Le document tente de mettre en lumière certaines des difficultés que les étudiants sont confrontés à recevoir Sadoveanu travail (contexte, la langue, le modèle influence communicative et/ou modèle culturel, l'objectivité et la subjectivité réception) et propose des solutions pour faciliter la compréhension du texte de cet auteur. ***Mots-clés:*** *facettes de la perception de l'oeuvre du Sadoveanu, . compréhension du texte.*

„A educa nu înseamnă doar , într-un sens foarte restrictiv
a pregăti o viitoare profesie, un viitor om al muncii,
ci înseamnă a crea o personalitate complexă.
Pe lângă dobândirea de noi cunoştinţe, aptitudini şi deprinderi,
educaţia presupune şi modelarea unei interiorităţi."
Sanda Cordoş, *Ce rost mai are să citim literatură?*

Pornind de la câteva constatări...

Profilul cititorului-elev actual a suferit o serie de mutaţii faţă de cel de acum câteva zeci de ani. Mult mai independent, el nu mai este adeptul listei de lecturi impuse, ci mărturiseşte că, în cele mai multe cazuri, consilierul lui de lectură se găseşte mai degrabă în rândul colegilor şi al prietenilor decât în cel al profesorilor. Ne-a dat mult timp impresia că nu mai citeşte, apoi a trebuit să admitem că nu mai citeşte ce vrem noi, că interesul s-a mutat în zona unei literaturi străine (nu spun universale) care îi acoperea mai bine aşteptările.

Cum s-a ajuns aici? Întâi de toate, elevii de azi aparţin timpului lor, tehnologiei, ritmului alert mai neprietenos cu lectura, trăiesc angoasele unei societăţi haotice. Într-un chestionar aplicat la o oră de dirigenţie am constatat că motivele care îi fac nefericiţi sunt numeroase, unele având o încărcătură asupra căreia nu avem prea multă răbdare să zăbovim (citez din răspunsurile celor de clasa a V-a: teme în exces, batjocura colegilor, teama că poţi fi atacat pe drumul spre casă, oboseala părinţilor, divorţul părinţilor, sărăcia, faptul că „nu ştiu să-mi fac de mâncare", că „nu primesc alocaţia"). Într-un fel, răspunsurile elevilor constituie oglinda unei societăţi în care caracterul aplicativ al educaţiei este mimat, iar modelele oferite nu sunt chiar cele mai potrivite.

Pe de altă parte, în plan didactic, modelul comunicativ folosit excesiv în detrimentul celui cultural ne-a condus la formarea unor generaţii care îşi exprimă opinia în baza unor structuri, mizând pe forma exprimării şi nu pe fond, pe idei. La evaluări se punctează bine limbajul sofisticat (cât de departe suntem de vorbele lui Simion Ştefan: „Bine ştim că cuvintele trebue să fie ca banii, că banii aceia sunt buni carii îmblă în toate ţările, aşea şi cuvintele acealea sunt bune carele le înţeleg toţi"!) şi mai puţin coborârea în text (adesea imposibil de realizat în 10-15 rânduri).

Elevii s-au îndepărtat de istoria ţării, nu mai percep caracterul documentar al literaturii, acceptă mai uşor lectura de plăcere decât cea care le vorbeşte despre valori.

Scanned with CamScanner

Aşa stând lucrurile, receptarea autorilor canonici trebuie deschisă cu alte chei decât cele lustruite de ani de exerciţiu.

***Baltagul* sau lupta cu canonul**

Faptul că m-am oprit în această lucrare asupra operei lui Sadoveanu nu este întâmplător. Ca să fiu sinceră, pe Sadoveanu l-am înţeles, când eram elevă, destul de târziu, mai exact în clasa a XI-a când, decisă să urmez drumul literelor, m-am apucat să îi citesc opera amănunţit. Paginile lungi şi plictisitoare din cauza abundenţei de descrieri au prins dintr-o dată viaţă, au început să-mi vorbească cu un glas pe care până atunci nu îl auzisem. De câte ori, în calitate de profesor, am de predat *Iapa lui Vodă* sau *Baltagul* îmi amintesc că am în faţă copii de 12-14 ani, pe care trebuie să îi ajut să simtă adâncimea acestor texte complexe.

a. Crearea atmosferei. Niciodată nu intru abrupt în text. De Sadoveanu ne apropiem prin mărturisirile fiicei sale Profira, mărturisiri care îl umanizează, îl fac să „existe", să iasă de după masca abstractă a scriitorului pe care elevul adesea nu şi-l poate imagina:

> „Uneori dimineaţa, alteori noaptea, câteodată zi şi noapte, după cum îi dau ghes acei meşteri lăuntrici. Scriind şi pe caiete şi pe foi volante – după cum se întâmplă – şi cu peniţa şi cu creionul... fără niciun tabiet... N-avea nevoie de un turn de fildeş, ca Vigny, nici de tone de alcool, ca Edgar Poe, ori de bezna şi tăcerea nopţii, ca G. Topârceanu. Tata n-avea complexe, nu ştergea niciodată ce pusese pe foi cu o zi înainte, n-avea nevoie să-i cadă numaidecât soare pe foaie la scis ori să se aşeze nemâncat la lucru, nici nu se enerva dacă era întrerupt din meditaţii."

b. Lectura în clasă, munca pe text. Am învăţat că este neproductiv să mă plâng că elevii nu citesc. Predând la gimnaziu, de multe ori prefer să citim împreună, în clasă textele din programă. Am observat că, dacă înţeleg un text al unui autor, elevii au curajul să abordeze şi singuri lectura altor texte ale aceluiaşi autor. Evident, se pune problema timpului, dar în faza clădirii unei fundaţii poate e mai importantă calitatea decât volumul. Aşadar, citim şi descifrăm împreună. Povestea alcătuirii lumii, aşa cum apare ea în debutul *Baltagului*, vine să ne dezvăluie particularităţile mentale, spirituale ale poporului român. De ce să uităm că suntem o societate „europeană"? Mai bine folosim acest lucru şi, într-un dialog cu cei care au avut ocazia să viziteze şi alte ţări şi să ia contact cu alte culturi, reconfigurăm povestea sadoveniană, valorificând observaţiile şi trăirile lor din spaţiul extraromânesc. Dorul românului pentru locul natal, surprins atât de plastic de Sadoveanu prin cuvântul „aşezări" primeşte un sens mai adânc, mai concret, mai accesibil.

De asemenea, portretul Vitoriei, realizat într-un paralelism cu anotimpul toamna, dezvăluie o etapă a vieţii, toamna matură, orientată spre iarna unui sfârşit iminent, mai ales acum când Nechifor nu mai este. Faptul că primele ei zbateri reale se petrec aproape de sărbătoarea Sfântului Andrei nu e o întâmplare. De aceea, le explic elevilor că aceasta este o sărbătoare a dragostei, întreg ritualul visării ursitului dezvăluie acest lucru. Sunt lucruri ce ţin de cultura generală şi să aşteptăm ca elevul să le cunoască fără să îl conducem pe acest drum e o eroare ce va avea ca urmare îndepărtarea de text. Dimpotrivă, dacă ne găsim răgazul să analizăm profund măcar secvenţele esenţiale, atenţia lui va fi câştigată, interesul stârnit, goana comentarilor prefabricate oprită şi descoperită plăcerea textului. Tradiţia se transformă într-un semn al siguranţei sociale, limbajul ceremonios, politeţea îşi redobândesc statutul de valori.

Scanned with CamScanner

c. Evocarea. Un alt mijloc de apropiere a elevilor de text ar putea fi evocarea. Constantin Ciopraga afirma în *Mihail Sadoveanu. Fascinaţia tiparelor imaginare* că „a evoca, în acest caz, înseamnă a face dintr-un om în general, un homo significans, cu trăsături concentrate, specifice unui timp.".

Evocarea ţinteşte spre miza identitară. Fiecare om descifrează textul în baza propriei culturi, a experienţei de viaţă specifice şi, de aceea, evocarea ar putea contribui la aprofundarea înţelegerii unui mesaj. Există în *Baltagul* acea secvenţă celebră a luptei lui Gheorghiţă cu zăpada, văzută ca o trecere de la copilărie la maturitate. Pentru mine, secvenţa a prins un contur mai pronunţat când am trecut-o printr-un filtru subiectiv, amintindu-mi de o experienţă din vremea copilăriei, când bunica, om de munte, a „prevăzut" o ninsoare masivă şi a făcut pregătiri temeinice, cărând din pivniţă în casă toate cele trebuitoare, astfel încât, într-o iarnă, am rezistat sub asediul zăpezii vreo trei zile până când uşile şi ferestrele casei pierdute sub zăpadă au fost eliberate. Evocarea acestei imagini m-a ajutat să înţeleg forţa naturii pe care o prezintă Sadoveanu, să simt altvel relaţia sătenilor cu mediul în care trăiesc şi nu ezit să îi îndemn pe elevi să facă conexiuni între întâmplările din cărţi şi experienţele prin care poate ei înşişi au trecut.

d. Apelul la critica literară. În mod sigur, lecturile critice sporesc zestrea de semnificaţii ale unui text. De aceea, trebuie să apelăm la ele. Altfel s-ar putea să avem senzaţia că am descoperit ceva nou, când de fapt, acel lucru să fie deja întors şi pe faţă şi pe dos. Critica trebuie să vină să şlefuiască o interpretare, nu să înlăture propriile opinii, ea poate ierarhiza, valida, stârni idei. Şi trebuie să îi păstrăm acest rol.

CÂTEVA GENERALITĂŢI ASUPRA VITEZEI. TEORIA RELATIVITĂŢII DE LA EINSTEIN LA NICHITA STĂNESCU

Lidia Mîrzac, Dana Buburuzan, Cristina Antonela Hopp
Colegiul Silvic *Bucovina,* Câmpulung-Moldovenesc

Lucrarea prezintă o abordare interdisciplinară literatură română – fizică, a poeziei lui Nichita Stănescu *Câteva generalităţi asupra vitezei*, din volumul *Laus Ptolemaei*, desfăşurată în cadrul cercului de lectură.
Activitatea a fost susţinută de profesorul de română şi de cel de fizică şi s-a finalizat cu realizarea unui poster ce va fi prezentat la sesiunea de postere. ***Cuvinte cheie:*** *interdisciplinaritate, analiză, viteză.*

Quelques generalites sur la vitesse. Cet article présente une approche interdisciplinaire littérature roumaine – physique, de la poésie de Nichita Stănescu *Quelques généralités sur la vitesse* du volume *Laus Ptolemaei,* déroulée dans le cercle de lecture. L'activité a été soutenue par le professeur de langue roumaine et par le professeur de physique et elle est finalisée par une affiche qui sera présenté à la session d'affiches. . ***Mots-clés:*** *interdisciplinaire, analyse, vitesse,*

> „Aportul la cultura generală a fiecărei discipline se exprimă nu prin ceea ce este specific, ci prin ceea ce are comun, generalizator, transferabil, de la un domeniu la altul" Louis Croft

Studierea textului artistic presupune utilizarea mai multor metode specifice (comentariul literar, analiza literară etc.). Însă, multe ori, criticii literari, implicit profesorul, apelează la

Scanned with CamScanner

diverse metode specifice altor discipline. Perspectivele filozofică, psihanalitică, semiotică, structuralistă, mitologico-arhetipală, stilistică, matematică şi, mai nou, cea a informaticii nu numai că realizează *de facto* ceea ce se numeşte interdisciplinaritate, dar şi servesc atingerii aceluiaşi obiectiv: explorarea complexului semantic al operei literare.

Activităţile educative care se bazează pe interdisciplinaritate sunt mai ancorate în realitatea didactică, mai atractive, mai incitante, mai de folos elevilor care trebuie să conştientizeze că nu învaţă separat, pe discipline, ci că toate disciplinele îşi dau mâna pentru a consolida personalităţi complexe şi creative. Viaţa este un tot unitar, însă cunoştinţele şi deprinderile învăţate separat la diverse discipline reprezintă „piese dintr-un puzzle".

„Cartea care m-a marcat în adolescenţă este un volum de poezii a lui Nichita Stănescu, *Laus Ptolemaei*. Pentru mine până atunci poezia însemna Eminescu, Alecsandri, Coşbuc, nişte versuri pe care trebuia să le învăţ pe dinafară şi cam atât. Când mi-a intrat cartea aceasta în mână, mi-am dat seama că poezia este altceva, e un fel de a spune prin cum spui. Dacă m-aţi întreba despre ce e vorba în cartea aceasta, mi-ar fi greu să vă spun, pentru că important este cum este vorba în carte. Aş recomanda cartea aceasta tuturor celor care nu reuşesc încă să aibă o relaţie de suflet cu poezia", spunea sociologul Mircea Chivu, prezentând pe BookMark cartea lui Nichita Stănescu.

Conştiente că elevii noştri nu reuşesc „să aibă o relaţie de suflet cu poezia", am ascultat îndemnul lui Mircea Chivu şi am propus acest volum elevilor în cadrul cercului de lectură.

„Pentru a accede la poemul stănescian trebuie să căutăm în text [...] ceea ce s-ar putea numi *senzaţia unei idei*. Să-i intuim *nodul* existenţial de la care porneşte sau faptul originar transformat mai apoi în fapt semiotic." (Ştefania Mincu, *Nichita Stănescu între poesis şi poenin*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1991, p 258). Cu această convingere am pornit în demersul activităţii noastre, invitând-o alături de noi pe profesoara de fizică, pentru a ne ajuta să găsim „senzaţia ideii", „nodul" de la care porneşte poezia *Câteva generalităţi asupra vitezei*.

Prezenţa profesoarei de fizică a fost, fără îndoială, o surpriză pentru elevii cercului de lectură, mai ales că prima parte a activităţii a fost dirijată de către aceasta.

Titlul poeziei stănesciene a fost notat ca titlu al unei lecţii de fizică. S-au clarificat noţiunile cheie: *viteză, timp, spaţiu* şi s-a tras concluzia că viteza este raportul dintre deplasarea unui obiect şi durata deplasării acestuia. S-a vorbit de teoria relativităţii a lui A. Einstein care susţine că viteza luminii în vid este o constantă universală.

Pornind de la supoziţia că viteza luminii este singura viteză posibilă în spaţiu-timp, Lewis Carroll Epstein în lucrarea *Teoria relativităţii în imagini*, concluziona că nimic, niciodată, nu poate modifica viteza vreunui corp. Numai direcţia de mişcare în spaţiu-timp poate fi modificată.

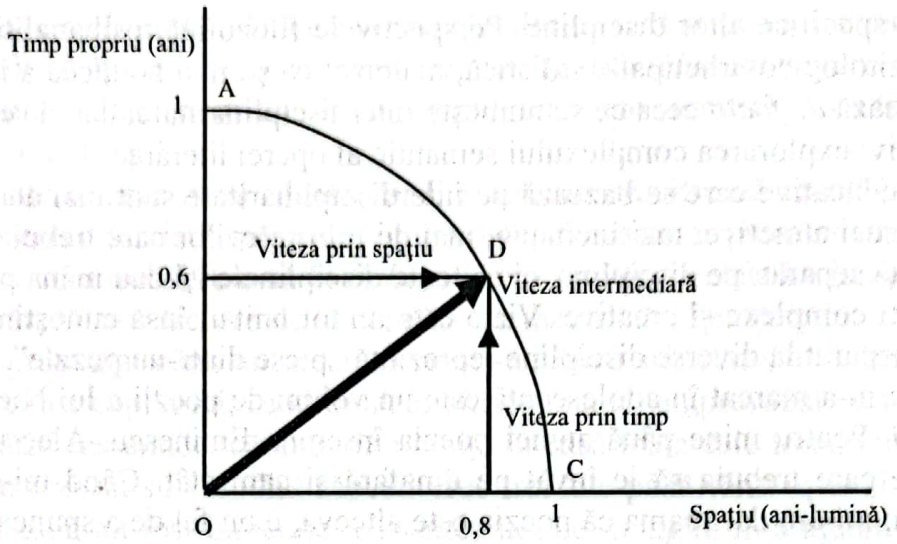
Toate corpurile au aceeaşi viteză prin timp-spaţiu, viteza luminii. Propoziţia explică o realitate întâlnită în natură. Călătorim în permanenţă. Şi o facem întotdeauna cu viteză constantă. Chiar când stăm pe loc.

Sintagma spaţiu-timp trebuie înţeleasă ca o suprafaţă în care pe o direcţie se măsoară spaţiul şi pe cealaltă timpul.

Deoarece viteza în spaţiu-timp este constantă, segmentele OA, OD şi OC sunt egale, deci punctele A, D şi C se află pe un arc de cerc, în jurul lui O.

Un corp O aflat în repaus călătoreşte doar prin timp. El călătoreşte numai prin timp, pe direcţia OA. Îmbătrâneşte cu un an în timpul în care şi eu îmbătrânesc cu un an. Un corp în repaus în spaţiu are viteză maximă în timp. Îmbătrâneşte cât de repede poate.

Scanned with CamScanner



Dacă viteza este îndreptată astfel încât corpul să se deplaseze prin spaţiu, cum ar fi de la O la D atunci, componenta rămasă pentru a se deplasa prin timp este micşorată. Pe măsură ce creşte viteza prin spaţiu, viteza prin timp trebuie să scadă. Dacă corpul O se deplasează pe direcţia OD, pe o distanţă de 0,8 ani-lumină în spaţiu, el va îmbătrâni cu 0,6 ani. Eu îmbătrânesc cu un an urmărind acest proces.

Dacă viteza corpului O este folosită în totalitate pentru a se deplasa prin spaţiu, nu mai rămâne nimic care să se deplaseze prin timp şi călătoreşte de la O la C. Lumina călătoreşte doar prin spaţiu (nu îmbătrâneşte), dar îşi poate alege direcţia.

Prin brainstorming elevii şi-au exprimat punctul de vedere în legătură cu relaţia dintre literatură şi fizică. Unii dintre ei şi-au amintit de Ion Barbu care vorbea de legătura dintre poezie şi matematică, câţiva au sesizat o relaţie, dar n-au motivat-o, iar alţii au arătat că ceea ce li s-a explicat poate fi poezie atâta timp cât pune ca şi Eminescu problema timpului trecător („îmbătrâneşte cât de repede poate") şi a timpului etern.

Demersul didactic a urmărit modelul de receptare a textului propus de Judith Langer: intrarea în lumea textului, explorarea textului, regândirea datelor cu care s-a pornit la drum şi ieşirea din lumea textului.

Intrarea în lumea textului s-a realizat prin lectura şi notarea reacţiilor elevilor după primul contact cu poezia lui Nichita Stănescu. Impresiile au fost diverse. Mulţi au sesizat legătura dintre mesajul textului şi informaţiile teoretice prezentate în prima parte a întâlnirii: „piatra, piramida, sunt corpuri în repaus care călătoresc doar în timp, prin urmare viteza lor de existenţă este mai lentă" (trăiesc mai mult). „Calul, faraonul de carne, sunt corpuri în mişcare şi în aceste condiţii componenta rămasă pentru a se deplasa în timp este micşorată" (trăiesc mai puţin). Ideile sunt „un fel de piatră, prin urmare au veşnicie".

Explorarea poeziei s-a realizat prin analiza nivelurilor de receptare a textului. Ne-am oprit doar la nivelurile: lexical, morfologic şi sintactic.

La nivel lexico-semantic sarcinile de lucru au vizat identificarea câmpurilor semantice aflate în relaţie de antonimie, identificarea cuvintelor cu valoare de laitmotiv, identificarea cuvintelor aflate în relaţie de sinonimie. Elevii au sesizat existenţa unor cuvinte din câmpuri semantice aflate în relaţie de opoziţie: static/dinamic, spaţiu limitat/spaţiu cosmic.

Scanned with CamScanner

Cuvântul cheie, „viteză", a fost cu uşurinţă surprins. Noţiunile teoretice din prima parte i-au ajutat să facă legătura între viteză – spaţiu şi timp şi să înţeleagă metafora „viteza de existenţă".

Alt laitmotiv identificat a fost acela al privirii, vederii, ca metaforă a cunoaşterii.

Cuvintele în relaţie de sinonimie: *zic, spun* sunt verbe, marcă a prezenţei eului liric.

La nivel morfologic elevii au analizat timpurile şi modurile verbale, persoana gramaticală.

Rezolvând sarcinile au surprins alternanţa prezent/prezent etern/ perfect compus (acţiune terminată specifică *faraonului de carne*), prezenţa imperativelor şi verbelor la persoana I şi a II-a. Persoana I plural surprinde ideea de totalitate, adică *eu*/eu liric, şi *tu*/piatră sau faraon din carne sau piatră, lemn sau *alte materiale durabile.*

Verbele de persoana a II-a marchează adresarea directă, prezenţa monologului liric adresat.

La nivel sintactic au observat faptul că cea mai mare parte a propoziţiilor sunt principale sugerând ideea de adevăruri de necontestat. Propoziţiile exclamative traduc expresivitatea şi tensiunea eului liric.

Regândirea datelor cu care s-a pornit la drum a însemnat o discuţie despre volumul Laus Ptolemaei – *o disertaţie poetică pe tema adevărului.*

În discuţie am insistat asupra faptului că Nichita Stănescu distinge două tipuri de adevăr – unul izvorât din raţiune, altul *din bun simţ*, unul abstract, al fizicii şi altul trăit al *faraonului de carne.*

Am încheiat, cerând elevilor să comenteze finalul poeziei; „Zic: / Carne şi os, / zic bun-simţ şi zic criză de timp."

Ieşirea din lumea textului a însemnat o sintetizare a ideilor prin activitate frontală, idei pe care elevii le-au adunat într-un poster.

Activitatea s-a încheiat printr-un joc de creaţie . Elevii au extras dintr-un săculeţ câte trei bilete pe care au fost notate noţiuni legate de fizică şi au primit ca sarcină să realizeze un text poetic sau un eseu-liric în care să folosească cuvintele respective.

Predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării elevului: pe dezvoltarea intelectuală, emoţională, socială, fizică şi estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea sistematică şi progresivă a unei culturi comunicative necesare elevului în învăţare, pentru interrelaţionarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învăţare, pentru învăţarea permanentă. „Elevul viitorului va fi un explorator" – spune Marshall McLuhan. Pentru aceasta el trebuie să fie conştientizat de importanţa învăţării prin cercetare, prin descoperire, de importanţa realizării conexiunilor între diferitele discipline. În contextul societăţii de astăzi, considerăm că din punct de vedere axiologic, cuceririle ştiinţifice trebuie transpuse în termeni didactici.

Bibliografie

1. Epstein, Lewis Carroll, *Gândiţi fizica!*, Editura ALL, Bucureşti, 1995.
2. Epstein, Lewis Carroll, *Teoria relativităţii în imagini*, Editura ALL, Bucureşti, 1996.
3. Mincu, Ştefania, *Nichita Stănescu – între poesis şi poienin*, Editura Eminescu, Bucureşti. 1991.
4. Simion, Eugen, *Scriitori români de azi*, vol. I, Editura Cartea românească, Bucureşti, 1978.
5. Stănescu, Nichita, *Ordinea cuvintelor*, Editura Cartea românească, Bucureşti, 1985.
6. Ştefănescu, Alex, *Introducere în opera lui Nichita Stănescu*, Editura Minerva, Bucureşti, 1986.

Scanned with CamScanner

CUM ÎL (MAI) PUTEM CITI PE ION CREANGĂ? CUM PUTEM SCRIE PORNIND DE LA POVEŞTILE LUI ION CREANGĂ? POVEŞTI CU RÂSU CARE A ÎNVĂŢAT SĂ SCRIE...

Monica Onojescu
coord. programului „Cercuri de lectură"

Comunicarea propune o apropiere de textele lui Ion Creangă în cadrul unor ateliere de scriere creativa pentru elevii din clasele gimnaziale prin intermediul unor parodii al căror autor este Florin Bican. ***Cuvinte cheie:*** *parodie, râs, Ion Creangă, Florin Bican*

How do we (still) read Ion Creangă? How can we write starting from Ion Creangă's stories? Stories about Râsu who learned to write. The communication proposes workshops in creative writing for students in secondary school, an aproach of Ion Creangă's text,but not directly, but through parodies whose author is Florin Bican. ***Keywords:*** parody, laughter, *Ion Creangă, Florin Bican*

Preliminarii

Ion Creangă este unul dintre puţinii autori a cărui prezenţă nu a fost pusă niciodată în discuţie într-o listă a canonului estetic, oricât ar fi de restrictivă şi oricât de nonconformişti ar fi criticii care o propun.

Copiii iau contact cu poveştile lui Creangă începând de la grădiniţă şi primară, în gimnaziu autorul intră printre „clasicii" ale căror texte sunt recomandate să se studieze în clasă şi nu cred că există vreun manual fără să conţină vreun fragment din *Amintiri din copilărie*, iar în liceu este unul dintre cei 17 canonici, verificaţi la bacalaureat.

În acelaşi timp, trebuie să admitem că o bună parte a publicului cultivat, dar nespecialist în istorie şi critică literară, crede că Ion Creangă şi-a pierdut actualitatea. Este adevărat că bunicii continuă să le povestească nepoţilor *Capra cu trei iezi* şi *Punguţa cu doi bani*, dar părinţii elevilor din primară şi gimnaziu sunt indignaţi că li se cere copiilor să citească textele unui autor aproape de neînţeles fără un glosar substanţial şi au emoţii că profesorul le va pretinde să memoreze o listă nesfârşită de regionalisme şi arhaisme. În afară de aceasta Ion Creangă este un este un scriitor care vorbeşte despre realităţi depăşite care nu mai interesează pe nimeni şi, pe deasupra, într-un mod incorect politic.

Pe de altă parte, dacă li se cere elevilor de primară şi gimnaziu să numească un personaj şi un text dintre cele studiate în gimnaziu care le-a plăcut, aproape fără nicio excepţie îl vor numi pe Nică şi *Amintirile din copilărie* şi aceasta, indiferent dacă învaţă în şcoli de la sat sau de la oraş. Chestionarele profesorilor prin care se urmăresc interesele de lectură ale elevilor prezentate la multe dintre întâlnirile noastre sunt mărturii în acest sens. Se pare că nici în liceu atitudinea faţă de Ion Creangă nu diferă substanţial. La o întrebare pusă liceenilor într-un chestionar EliCa[1] care are în vedere percepţia liceenilor asupra literaturii naţio-

[1]Datele sunt preluate din Florentina Sâmihăian, *Canonul literar naţional şi universal în şcoală*, „Perspective" nr. 2/2012. ELICa (University and School for a European Literary Canon – Universitate şi şcoală pentru un canon literar european) este un proiect desfăşurat în perioada mai 2010 – aprilie 2012 cu participarea Italiei, Germania,

Scanned with CamScanner

nale şi universale, Creangă este plasat pe locul trei ca scriitor reprezentativ pentru literatura română, după Eminescu şi I.L. Caragiale.

În schimb, la aceeaşi întrebare, profesorii sunt mai rezervaţi; din punctul lor de vedere Ion Creangă nu intră printre primii 10 scriitori români[1]. Şi aceasta nu pentru că nu l-ar aprecia. Ei însă ştiu că Ion Creangă este unul dintre autorii care ridică probleme atât în predare cât şi în receptare. Cauzele sunt multiple. Ca în cazul lui Mihai Eminescu, se produce o saturaţie prin reluare. În afara de aceasta, *Amintirile din copilărie* se pretează pentru predarea unor concepte dificile din programă (relaţia autor-narator-personaj, funcţionarea descrierii în naraţiune etc.) iar manualele le exploatează mai ales în acest sens, efortul de a-i face pe elevii din clasa a V-a să le înţeleagă, diminuează plăcerea parcurgerii gratuite a textului. În plus, majoritatea profesorilor sunt convinşi că o receptare globală a *Amintirilor* s-ar putea face în liceu cu mult mai mult folos, la un alt nivel de înţelegere a elevilor.

La liceu, interesul pentru Creangă scade. În clasa a IX-a la grupajul tematic „Copilăria" se preferă texte mai puţin uzate prin suprasolicitare iar la clasa a X-a Ion Creangă serveşte doar demonstrării caracteristicilor basmului cult.

Profesorii buni mai ştiu că, dintre toţi canonicii, Ion Creangă este unul dintre autorii foarte greu de predat. Există ceva anume care scapă etichetărilor şcolare şi nici critica nu-i ajută în acest sens. Punctul de vedere adoptat în interpretare rămâne tot cel din monografia lui George Călinescu, iar cartea lui Eugen Simion[2] este prea recentă ca să intre în bibliografia majorităţii. Poate tocmai din această cauză amintirile şi poveştile îi provoacă să încerce la ore abordări noi mai frecvent decât în cazul altor „clasici". „Perspectivele" şi lucrările conferinţelor anuale ANPRO conţin numeroase exemple: în gimnaziu, transpunerea textului *Amintirilor...* în benzi desenate, dramatizări, excursii tematice, citirea în paralel a *Jurnalului unui puşti* de Jeff Kinney cu *Amintirile*; în liceu, la clasele umaniste, laborioase analize stilistice ori lectura *Poveştii lui Harap-Alb* prin grila lui Vasile Lovinescu din *Creangă şi creanga de aur*, sau, din contră, la clasele de real acelaşi basm este citit prin prisma *Ghidului angajatorului* din perspectiva legăturii dintre „literatură şi abilităţile de viaţă".

Există însă şi posibilitatea valorificării operei lui Ion Creangă dincolo de timpul limitat de orele de clasă şi de constrângerile programei, şi anume în activităţi extracurriculare de tipul cercurilor de lectură sau în opţionale de tipul atelierelor de lectură şi scriere.

Poveşti cu Râsu care a-nvăţat să scrie cu rimă şi fără rimă

„Continuaţi această carte / Sau scrieţi o poveste nouă / Cu ce sau cum vă place vouă. / Dar nu uitaţi – o aventură / Se plămădeşte din lectură." îşi îndeamnă Florin Bican[3] cititorii

---

Portugalia, România şi Spaniei. La Întrebarea nr. 1. „Care consideri că sunt cei mai importanţi 10 scriitori români, de la clasici până la contemporani? Au răspuns circa 700 de elevi din 12 licee, 6 din Bucureşti şi 6 din ţară. La aceeaşi întrebare profesorii de la respectivele şcoli îl situează pe I. Creangă pe locul 13.

[1] La aceeaşi întrebare, cf, aceleiaşi surse, Ion Creangă este plasat de profesorii respondenţi pe locul 13.

[2] Eugen Simion, *Ion Creangă, cruzimile unui moralist jovial*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Editura Princeps Multimedia, 2014. Prima ediţie a apărut în 2011.

[3] **„Florin Bican** (29.03.1956) – scriitor, traducător şi jurnalist ocazional – e asociat cronologic generaţiei'80, dar evoluează în afara ei. Scrie constant şi publică sporadic poezie, proză, traduceri şi articole, apărute în România, Marea Britanie, Statele Unite, Irlanda, Singapor, Olanda şi Germania. În 2007 a publicat volumul de poezie politic incorectă pentru copii *Cântice mârlăneşti* (Humanitas Educaţional), urmat, în 2013, de *Reciclopedia de poveşti cu*

Scanned with CamScanner

copii la sfârşitul poveştii cu Prâslea-Nastratin cel prost din *Reciclopedia de Poveşti*[1] în care parodiază *Povestea lui Harap Alb*.

În cele ce urmează mă voi referi pe larg la o secvenţă dintr-un un proiect pilot, *Ateliere de scriere. Poveşti cu Râsu care-a-nvăţat să scrie...*[2] iniţiat în cadrul programului „Cercuri de lectură" în parteneriat cu Editura ART şi cu „Ordinul povestitorilor" pentru că a avut ca punct de plecare *Povestea lui Harap-Alb* rescrisă şi „interpretată" de Florin Bican.

Proiectul, desfăşurat la Cluj în perioada aprilie-iunie 2014, a avut ca scop promovarea şi exersarea scrierii creative în cadrul cercurilor/cluburilor, având ca punct de plecare lectura unor cărţi ce pot servi ca model pentru formă sau problematică. Pentru că a vizat în acelaşi timp elevii şi profesorii, a avut, pe de o parte, obiective diferite pentru fiecare categorie (pentru profesori: demonstrarea modului practic de funcţionare a atelierelor de scriere/formare în vederea înfiinţării în şcoli a unor astfel de ateliere); pentru elevi: lectura şi exersarea scrierii diferitelor tipuri de texte imaginative, în cea mai mare măsură, parodice), pe de altă parte, obiective comune (stabilirea unui contact direct cu autorii care scriu cărţi pentru copii; formarea unei comunităţi de cititori – elevi/profesori/părinţi – în măsură să reacţioneze la viitoarele activităţi în cadrul programului „Cercuri de lectură").

La cele cinci ateliere demonstrative care au avut loc în spaţiul oferit de una dintre cele mai frumoase librării din Cluj (Librarium, str. Eroilor nr.16) au participat de fiecare dată, alături de copii, părinţi şi bunici, chiar şi directori ai şcolilor de la care proveneau elevii. Au făcut poze, au filmat şi de ce le mai multe ori au lucrat efectiv alături de copii.

Am păstrat câteva elemente comune pentru toate atelierele: la început, împărţirea ecusoanelor cu aceleaşi cuvinte cheie (*parodie, comic, deformare, imitaţie*)[3] şi citirea unor fragmente din mesajele grupului anterior; la sfârşit, scrierea mesajelor pentru grupul următor. Comună a fost şi structura: discuţii iniţiale pentru motivarea elevilor; lectura făcută de Florin Bican din propriile texte, centrarea interesului pe felul în care s-a făcut parodierea şi concentrarea asupra unui aspect care poate fi parodiat, scrierea efectivă (am recurs în majoritatea cazurilor la scrierea sau desenele făcute în grup), lectura propriilor exerciţii şi lansarea viitoarelor activităţi. Am încheiat de fiecare dată cu o „sesiune" de autografe. Copiii au

---

rimă şi fără tâlc, volum apărut la Editura Arthur şi distins cu Trofeul Arthur. În prezent lucrează la un volum de proză politic incorectă, romanul *Tropice tâmpe*. A coordonat şi a contribuit la antologia ilustrată de literatură pentru copii *Bookătăria de texte şi imagini* (2009), al cărei al doilea volum se află în curs de apariţie. A tradus în limba română Lewis Carroll (*The Hunting of the Snark*), T.S. Eliot (*Old Possum's Book of Practical Cats*), Shel Silverstein (*Where the Sidewalk Ends*) şi Roald Dahl (*Revolting Rhymes*), iar în limba engleză – Gellu Naum (*Cartea cu Apolodor*) şi fragmente din *Ţiganiada* lui Ion Budai-Deleanu. [...] Florin Bican nu pierde nicio ocazie să se întâlnească cu cei pentru care scrie – discută cu ei în şcolile şi bibliotecile din Bucureşti şi Cluj, în taberele de creaţie organizate de Editura Arthur pentru câştigătorii trofeului „Locuieşte în poveste", la întâlnirile din cadrul programelor „Săptămâna altfel" şi „Lecturiada". În octombrie 2014 urmează să apară noua carte a lui Florin, *„Şi v-am spus povestea aşa (aventurile cailor năzdrăvani rememorate de ei înşişi)"*. Am preluat fragmente din prezentarea pe care şi-o face autorul pentru „Revista cercurilor de lectură" nr. 2/2014 în care este publicat un „Extrase" din *Şi v-am spus povestea aşa*, carte lansată la simpozionul nostru.

[1] Florin Bican, *Reciclopedia de poveşti cu rimă şi fără tâlc*, desenate de Matei Branea, Arthur, 2013.

[2] O descriere mai detaliată a proiectului se poate găsi în „Perspective" nr.1/(28) 2014 în Monica Onojescu, *„Cercuri de lecturî". Calendar*

[3] **PARODÍE,** *parodii* s.f **1.** Creaţie literară în care se preiau temele, motivele şi mijloacele artistice ale altei opere literare sau ale unui autor în scopul de a obţine un efect satiric sau comic. (DEX, 2009). Am considerat că în cazul unor elevi din clasa a V-a este suficient să ia contact cu câteva trăsături ale parodiei pe care le-am scris pe ecusoane, drept aducere aminte.

Scanned with CamScanner

fost încurajaţi să viziteze librăria şi să facă schimburi de cărţi în cadrul unui „anticariat interactiv".

Diferenţele au constat în textele folosite ca punct de plecare, diferite pentru fiecare atelier, precum şi în punerea în discuţie de fiecare dată a altui aspect legat de tema mare a atelierelor – parodia.

Am deschis şi o pagină pe facebook: https://ro-ro.facebook.com/.../Ateliere-de-scris-poveşti/28967276785611 în care am postat fotografii, fragmente din textele elevilor, precum şi o descriere detaliată a atelierelor. Florin Bican şi cu mine am scris atât împreună, cât şi pe rând, cu scopul declarat de a face legătura între grupuri şi cu scopul nedeclarat de a prezenta un model profesorilor interesaţi de structura acestui tip de ateliere. Reproduc descrierea primei întâlniri cu un grup de elevi din clasa a V-a, conduşi de două profesoare[1]:

7 aprilie 2014, **17.00-18.30 Librarium, str. Eroilor nr. 15 Cluj**

Monica: La început am avut emoţii, nu încercasem niciodată formula asta. Apoi au venit copiii, am împărţit ecusoanele şi le-am cerut ca, înainte de a şi le prinde, să se uite ce scrie pe ele: „Poveşti despre Râsu care-a învăţat să scrie cu rimă şi fără rimă", iar, mai jos, câteva cuvinte: *caricatură, comic, imitaţie, deformare* şi, ceva cu totul şi cu totul misterios, *παρωδία.*

La 17.00 fix am inceput: „Mă cheamă Monica şi vă voi spune o poveste: «Cică era odată un împărat care avea trei fii. Într-o zi a primit o scrisoare...» Cine mă continuă?" A continuat Denisa: „...în care era înştiinţat că împăratul, vecinul său, îl provoacă la război...". Au urmat Andrei, Mihai şi Tudor. Împăraţii lor atâta s-au luptat, cu arme atât de sofisticate (oricum nu le-am reţinut numele şi efectele devastatoare), până au murit cu toţii, şi buni şi răi. Oare ce ne facem acum, că nu mai avem cu cine să continuăm povestea? Noroc cu vrăjitoarea Alessiei care a mai înviat pe vreo câţiva, printre care şi pe fiul cel mic al împăratului. Ştia ea ce ştia.... Pentru că am ajuns cu povestea în zona în care stăteau fetele a apărut – nu se ştie de unde –, o prinţesă frumoasă foarte... Ghiciţi ce a urmat? Nunta!!! Dar înainte, pentru a câştiga mâna fetei, cavalerii nu s-au mai luptat nici cu săbii, nici cu buzdugane. S-au întrecut în recitat şi compus poezii. Ei, şi cu asta ne-au dat apă la moara noastră. Doar suntem la un atelier de scris poveşti. Nuntă, nuntă... şi iar se termină povestea. Ne-a salvat o mămică care i-a mutat pe eroii noştri, proaspăt căsătoriţi, în America unde au deschis o afacere cu frişcă şi mere pur româneşti. A continuat Ana care i-a adus acasă, în România, să vadă dacă le va merge bine aici afacerea cu mere, chiar dacă nu vor da nicio spagă şi... povestea a continuat „zi de vară până-n seară", adică încă un pic pentru că o altă mămică ne-a adus aminte de unde am pornit, adică de la un împărat care a primit o scrisoare...

Acum să vedem cum o să se descurce Florin, care încheie şirul după atâtea începuturi şi sfârşituri ale poveştii noastre? A făcut ce a făcut şi s-a descurcat. „Mai întâi" (vedeţi cum nu pot ieşi din formulele stas de la examenul de testare naţională?) a rezumat povestea noastră ca să ne dovedească cât a fost de atent şi ce memorie bună are, „în al doilea rând", nu s-a lăsat şi ne-a făcut un pic de teorie. Ne-a întrebat dacă am râs. A trebuit să recunoaştem că am făcut-o cu multă poftă, mai ales când prinţul şi prinţesa au ajuns în America şi s-au lansat în afaceri sau când am rămas fără personaje. „În al treilea rând" ne-a spus o mulţime de lucruri despre cum se fac poveştile şi că, de fapt, noi asta am făcut: „le-am trezit" pe cele cuibărite în memoria noastră, le-am legat şi le-am dezlegat. Noi nu ne-am lăsat şi am spus: „gata cu teoria, suntem sătuli de ea de la orele de clasă", să nu ne mai spună ce este şi cum este povestea, ci să ne arate de ce este el în stare că este scriitor. Iar Florin nu a avut ce face şi a început: „A fost odat' ca niciodat', / A fost... A fost... Un împărat! /A fost!... Că dacă n-ar fi fost, / N-ar mai avea povestea rost / Un Împărat precum vă spun, / Puternic şi puţin nebun – //Craiul Afisauanufi... " Am ascultat povestea şi trebuie să recunoaştem că am râs.

[1] Ramona Burcă şi Alina Şufană de la Şcoala Gimnazială *Liviu Rebreanu*, Cluj.

Scanned with CamScanner

La sfârşit ne-a întrebat de ce ne-am distrat şi am răspuns că ne-a plăcut cum i-a adus pe cei doi fii mai mari ai împăratului în zilele noastre şi i-a plasat printre copiii privilegiaţilor de azi care nu dau socoteală nimănui, ne-a plăcut cum vorbesc personajele şi povestitorul cu neologisme, ne-a plăcut şi că Nastratin, fiul mezin, porneşte în peţit de la curtea împăratului pe Merţan.
Şi ne-a mai întrebat Florin dacă recunoaştem bucăţele din poveştile la care trimite în textul său. Iar noi în cor şi cu mâinile pe sus am spus că e vorba de *Povestea lui Harap Alb.*
Florin ne-a povestit despre cum se obţin efectele comice prin aducerea subiectului poveştilor de demult în zilele noastre, prin modernizarea limbajului, prin mutarea personajelor dintr-o poveste în alta. Şi că asta se numeşte parodie. *Şi* (narativ!) ne-am uitat la ecusoane *şi* am văzut la capătul seriei de termeni cuvântul parodie *şi* am recunoscut câteva dintre literele cuvântului misterios de la început. *παρωδία*. Dar povestea nu s-a terminat aici
Florin ne-a provocat să repetăm turnirul de poezie al prinţilor din povestea noastră de început şi să scriem şi noi parodii, pornind de la povestea sa despre care ne-am lămurit acum că este o parodie a *Poveştii lui Harap Alb*. Am primit provocarea, ne-am grupat, că e mai uşor să ne vină aşa inspiraţia, şi am început. Noroc ca aveam şi la îndemână şi textul lui Florin despre care am aflat că e începutul din *Povestea cea fără rost cu Prâslea-Nastratin cel prost.* Ce am făcut? Am recitit repede povestea să vedem de ce ne putem lega şi am început să scriem. L-am făcut personaj principal pe poştaşul Tudorică: „Într-o zi ploioasă de toamnă, pe când păsările îşi găseau căminul pe alte plaiuri, la curtea împăratului Albastru apăru grăbită o bicicletă. De pe scaunul cafeniu al bicicletei coborî un bătrânel cu o pelerină galbenă şi un ghiozdan verde pe spatele cocoşat. Îşi drege vocea, îşi aranjează ochelarii pe nasul lui borcănat şi cu pumnul lui fragil, bate la poarta palatului: – Tudorică mă numesc, /Şi-am venit să vă citesc / O scrisoarea abia primită /De pe plaiuri nou venită / Cu o însemnătate mare / Despre o însurătoare."
Am continuat povestea: „Dar deşteptu' Nastratin / Nu avu parte de chin / Ştiind ce Spânu voia / Nastratin deştept era / Chiar pe geam îl arunca. / Tare fericit era! / Iar acum se însura / Cu prinţesa Vandana.". În alte poveşti fraţii cei mari au ajuns şefi ai unor bande de hoţi, dar pentru că dreptatea triumfă, nu-i aşa?, până la urmă, au fost arestaţi sau în alte poveşti au fost inversate rolurile: fraţii cei mari erau studioşi, iar Prâslea – un neisprăvit...
Florin ne-a lăudat, iar Monica ne-a spus că acesta este numai începutul, vom continua poveştile cu „Râsul care a învăţat să scrie..." iar la sfârşitul anului vom scoate o cărticică cu poveştile noastre şi ale celorlalţi copii care vor participa la ateliere în zilele următoare. Am încheiat scriind un mesaj pentru noi înşine (adică, ce am simţit, ce ne-a trecut prin minte pe parcursul atelierului); un mesaj pentru Monica şi pentru Florin care ne-au cerut să le spunem despre ce ne-a plăcut sau nu ne-a plăcut şi să le dăm sfaturi pentru întâlnirile viitoare şi un altul, pentru copiii de la Liceul Teoretic Gelu Voievod din Gilău cu care va avea loc următoarea întâlnire. [...]

Aşa cum se poate vedea, am început cu reproducerea începutului basmului lui Creangă, *Povestea lui Harap-Alb*, pe parcurs nu a fost corectat nimeni dacă nu a continuat textul original fie pentru că nu l-a ştiut, fie pentru că, din amuzament, a introdus alte fire narative, alte personaje. Pe parcursul spunerii poveştii colective s-a pregătit atmosfera, s-a experimentat pe viu înlănţuirea episoadelor şi vrând-nevrând s-a ajuns la tot felul de situaţii comice şi absurde. În lumea basmului lui Creangă au fost introduse situaţii reale, s-au modernizat personajele şi limbajul. *Povestea lui Harap-Alb* nu a mai fost privită ca un teritoriu intangibil, de care trebuie să ne apropiem cu sfială, pentru că avem de-a face cu un „clasic al literaturii române" pe care trebuie să-l citim „obligatoriu", pentru a exersa un algoritm de analiză sau pentru a aplica concepte care ne servesc într-o demonstraţie. Povestea a ieşit din manual, a devenit vie, ne-a permis să ne amuzăm şi să ne jucăm cu firul ei şi cu personajele. S-a pregătit astfel terenul pentru lectura unor fragmente din parodia lui Florin Bican care a dus mai departe jocul copii-

Scanned with CamScanner

lor, demonstrând că şi un om matur şi scriitor pe deasupra are dreptul să intre într-un dialog neprotocolar cu Creangă. Aceasta nu înseamnă că-i neagă valoarea. Dimpotrivă.

Ce a urmat

Cele două profesoare au continuat atelierele până la sfârşitul anului. Din când în când ne-au trimis poveştile scrise de copii. Pentru că scopul principal nu a fost scrierea de poveşti pe modelul Creangă sau pe modelul Florin Bican, ci promovarea structurii acestui tip de ateliere, au fost libere să le ducă mai departe aşa cum au dorit şi au considerat, probabil, că la clasa a V-a este mai bine ca elevii să-şi însuşească structura narativă a basmului. Cei mai mulţi elevi au scris poveşti apropiate de modelul folcloric. Alţii s-au apropiat de povestirile SF. Au fost şi câteva parodii ale *Fetei babei şi a moşneagului* fie actualizând povestea, fie schimbând rolurile personajelor. Am reţinut o poveste lungă, atent lucrată, cu trei autori. Se numeşte *Prâslea cel Şmecher şi extensiile de aur* şi demonstrează nu numai că s-a înţeles esenţa parodiei, ci şi că elevii sunt capabili, cel puţin în acest caz, să lucreze cu trei texte în acelaşi timp: basmul cu *Prâslea cel vonic...* studiat în clasă, parodia lui Florin Bican, *Povestea cea fără rost cu Prâslea-Nastratin cel prost,* şi *Povestea lui Harap-Alb.* Mai mult, povestea demonstrează că textele de la care au pornit au fost citite cu atenţie de copii ca să găsească pretexte pentru parodie ale cărei mecanisme le folosesc bine şi că nu se sfiesc să-l parodieze, nu numai pe Ion Creangă, ci şi pe autorul care i-a învăţat cum s-o facă, pe Florin Bican. Citez începutul poveştii, pentru că pune în evidenţă nu numai ce neaşteptat de buni observatori ai lumii în care trăiesc sunt, ci şi plăcerea cu care au scris-o, neavând nicio reţinere să se joace cu personajele, cu situaţiile şi limbajul:

> „A trăit odată, nu mai ştiu când, chiar am uitat, Big Boss. El era un super-dealer ziua, iar noaptea cel mai crud cămătar, dar cel mai important, tată a trei feciori. Doi dintre ei, mai mari, erau siamezi, dar cel mai mic era moartea femeilor. Numele lui era Prâslea cel şmecher, cel mai iubit băiat dintre toţi băieţii din regatul tatălui său, Big Boss.
> Într-o zi, Prâslea a dat din întâmplare un search pe Google şi a aflat de cele mai mişto extensii de aur la un super preţ. Era o micuţă problemuţă, magazinul cu trei extensii era pe tărâmul Spânului şi acesta şi le dorea nebuneşte de mult. Prâslea plecă cu BMW-ul către celălalt tărâm alături de fraţii săi siamezi. Pe durata drumului, fraţii i-au spus non-stop că îi vor fura extensiile. Aşa că la intrarea pe tărâmul celălalt, Prâslea i-a dat jos din maşină, i-a dat pe mâna Motanului încălţat robotizat, care i-a fugărit până la celălalt capăt al lumii.
> De cum a intrat pe celălalt tărâm, Prâslea a aflat de pe tabletă că într-un zgârie-nori trăia o fată top model. Ea a fost vândută Spânului de Cătălin Botezatu pentru 300.000 de dolari. Prâslea s-a gândit să fure fata, iar cu banii câştigaţi să-şi cumpere şi extensiile.
> Spânul a aflat repede planul lui Prâslea, de la spionii lui. În ajutor l-a chemat pe Băieţescu, un tiran chel, care i-a făcut pe ruşi beţivi, iar aceştia, din mânie, au trecut cu un bombardier peste România, ţara unde domnea Băieţescu, şi au ciuruit-o ca-n filme. Ruşine, ruşine să-ţi fie! Mă scuzaţi, să continuăm povestea. [...]."

Câteva concluzii care ar putea fi de interes în receptarea lui Ion Creangă şi a altor autori canonici

Tot o idee din *Povestea lui Harap-Alb*, interpretată de Florin Bican în *Şi v-am spus povestea aş,.* a servit ca punct de plecare în ultimul dintre cele cinci ateliere. De data aceasta era vorba de spunerea poveştii din perspectiva unui personaj, în cazul de faţă, a calului. Şi

Scanned with CamScanner

în cazul acesta s-a putut demonstra cât de bine se poate face receptarea unui autor considerat dificil sau neinteresant pentru prezent, dacă profesorul are curajul de a schimba unghiul de abordare.

Atelierele, pentru introducerea lor ca opţionale pledăm de mai mulţi ani, permit profesorului să o facă.

D-L GOE ŞI DISCIPLINAREA POZITIVĂ

Alina Muraru
Şcoala Gimnazială *Gheorghe Şincai,* Floreşti

D-l Goe ilustrează prin personajul său un copil cu comportament indezirabil, aparent fără soluţie, care stârneşte cititorul prin trimiterea la o realitate bogat exemplificată cu indivizi şi cu fapte asemănătoare, realitate care constituie pentru profesor o permanentă provocare în încercarea de apărare şi transmitere a valorilor, dar şi în încercarea de a-i da lui Goe un sens. ***Cuvinte cheie:*** *problemă de educaţie, eu, perspectivă, soluţie.*

"M-sieur Goe" et la discipline positive. "M-sieur Goe" présente par son personage, un enfant avec une conduite indésirable, apparement sans solution, qui provoque le lecteur en lui demandant à faire une connection avec la réalité qui abonde en exemples d'individus et de faits semblales. Cette réalité constitue pour le professeur une provocation pemanente à lutter pour défendre et pour transmettre les valeurs, mais aussi c'est une provocation à donner à ce monsieur Goe un sens. ***Mots-clés:*** *problème d'éducation, moi, persperctive, solution.*

Goe a fost pentru mine un ferment în înţelegerea şi acceptarea lumii, în găsirea propriului drum, a fost una dintre obsesiile mele de şcolar, de dascăl şi de mamă. Comportamentul pus pe seama lui, comportament deloc confortabil pentru ceilalţi, l-am recunoscut adesea în jurul meu şi nu m-am putut hotărî până la urmă să-l condamn definitiv, în ciuda frustrărilor pe care mi le creează de fiecare dată. Dacă până la urmă Goe devine, aşa cum se zice, un politician sau un amorez, un jandarm sau un amic, un funcţionar sau un agricultor oarecare, el îşi urmează neclintit destinul lui şi nu văd ce mi-ar da dreptul să-l abat de la acesta. Îl observ sistematic pe Goe, îl las să se entuziasmeze, îl încurajez să-mi explice, să se descopere bun şi important, îl las să-şi arate trucurile de bâlci, îl las să crească şi să-mi dovedească cât de puţin loc pentru mine este în lumea lui plină, satisfăcută, strălucitoare. Recunosc că mă întristează, că lupta cu spiritul lui invincibil mă oboseşte, recunosc că visul meu este ca o dată să ne întâlnim în aceeaşi impresie.

Am citit schiţa lui I.L. Caragiale cu ochi diferiţi la diferite vârste. Aşa cum cei din jurul meu se străduiau să-mi arate, am văzut în Goe la început un copil răsfăţat, incorigibil, pe care e mai bine să-l ocoleşti. Apoi am crezut că e nedisciplinat pentru că educatorii lui nu au cunoscut mijloace de disciplinare eficiente. Într-un mod uimitor l-am văzut şi ca un copil obişnuit, plasat în contexte obişnuite şi agresat de părerile preconcepute ale celorlalţi despre cum ar trebui să fie copilul şi copilăria.

Tabelul consideră în cele trei coloane, viziuni despre Goe în funcţie de marii vinovaţi pentru felul său antipatic de a fi: el însuşi, femeile din familie şi dascălii lui de la şcoală şi ceilalţi, respectiv societatea cu filtrul său necruţător. Pentru a nu fi în niciuna din aceste

Scanned with CamScanner

situaţii şi avându-l în minte pe Goe, am încercat şi eu să fiu o elevă silitoare, o profesoară formată şi o mamă dârză.

Legenda semnelor folosite:
+ soluţii care apar în text
- soluţii care nu se găsesc în text (deşi există)
• fără soluţie

Moment din text	Perspectivă educaţională 1	Perspectivă educaţională 2	Principii ale disciplinării pozitive
I. Excursia de 10 Mai.	• fugă de responsabilitate, nesupunere la rigori	+ învăţare prin experienţă	+ o schimbare a mediului poate aduce o îmbunătăţire a tonusului
II. Neràbdarea de pe peron	• nestăpânire, înfumurare, lipsă de autoritate, linguşeală	- prezentarea situaţiei ţinând cont de repere unanim recunoscute: program, oră, alte localităţi	+ femeile îi acordă atenţia cerută şi îi abat gândul de la ceea ce îl nemulţumeşte - descrierea realităţii
III. Ţinuta de bărbat (miniatura)	• nepotrivită, forţată, pretenţioasă, contrast între aparenţă şi esenţă	• hainele sunt accesorii	+ femeile creează forma (atâta le stă în putere) + copilul e îmbrăcat îngrijit
IV. Atragerea atenţiei de către urât	• de bun simţ, normală, de dorit	+ sfaturile necesită un protocol pentru a conta, altfel devin inoportune şi inutile	+ copilul nu trebuie să asculte de străini + femeile îl ceartă pe urât şi îl consolează pe Goe
V. Suferinţa fizică (pedeapsa)	• o pedeapsă prea mică, binemeritată, aplicată de forţa moralizatoare a destinului	+ frustrarea mamei îndreptăţită pe deplin, ea ar vrea rezultate imediate, măsurabile	• frustrarea mamei neîndreptăţită, invalidată, validarea sensibilităţii băiatului + rezultatele se vor vedea mai târziu - observarea şi măsurarea rezultatelor imediat
VI. Humorul şi ciucalata	• şantajul sentimental ca metodă de satisfacere a dorinţelor	+ toţi se prefac a fi supăraţi pentru a se împăca, dispare vina	+ asigură un mediu emoţional confortabil pentru copil
VII. Închiderea în compartimentul pentru o singură persoană	• neindemânatic, strică, intră în panică; izolat, pare fără resurse	+ experimentarea nu e lipsită de neprevăzut, iar rolul adulţilor e să-i ofere asistenţă + împrejurarea care îl întemniţează ne obligă la indulgenţă	+ Goe cere ajutor
VIII. Geamantanul străin	• abatere gravă pentru că încalcă proprietatea altcuiva, nu ţine cont de ceilalţi, e obositor, se pune în pericol pe sine	+ evidenţiază faptul că exemplul adulţilor e urmat de copil	• bunica se abate şi de la normele bunei cuviinţe şi de la metoda personală (de a nu-l certa pe copil) - se îndepărtează copilul de mână sau în braţe
IX. Semnalul de alarmă	• răsfăţat, incorigibil, fapta lui are consecinţe negative pentru mai mulţi=societate (întârzierea la Bucureşti)	- confruntare cu consecinţele comportamentului său	+ copilul e curios, pentru el e un act de învăţare - prevederea comportamentului nedorit şi canalizarea atenţiei spre alte lucruri foarte interesante
X. Somnul	• nedemn	- problematizarea asumării propriilor fapte - recunoaşterea problemelor	+ femeile îl iubesc necondiţionat şi şi-l asumă

Scanned with CamScanner

Am folosit pentru sinteza din tabel idei îndeobşte cunoscute despre personaj şi despre schiţă, idei pe care le-am auzit de la profesorii mei, pe care le-am citit prin istorii literare, idei la care mă refer atunci când vorbesc la clasă despre Goe.

În general elevii sunt de acord că tânărul are probleme serioase de educaţie şi, în discuţiile noastre, încercăm să formulăm soluţii pentru situaţiile prezentate de scriitor. Îi provoc să povestească întâmplări trăite sau văzute care seamănă cu cele prezentate, să spună ce îi determină pe copii să reacţioneze astfel, să povestească ce fac părinţii în asemenea împrejurări, apoi să-şi imagineze că ei sunt părinţii şi să spună cum s-ar simţi în această ipostază. Le cer apoi să dea ei soluţii părinţilor. Analizăm aceste soluţii ca să vedem dacă sunt sau nu acceptabile.

Schiţa figurează prin topurile de opere ale elevilor mei şi ca exemplu prin chestionarele despre lectură pe care le completează, deci cred că reuşeşte să-i urmărească şi pe ei ca un stimulativ semn de întrebare.

Cred că interpretarea textului din perspectiva disciplinării pozitive nu este exagerată în măsura în care Caragiale însuşi pune atâta iubire în ironia lui la adresa personajelor, încât adesea aceasta e mai vie decât critica şi ne aşteptăm să aibă ea forţa civilizatoare pe care mijloacele clasice de educaţie nu o au.

SINTAGMATIC ŞI PARADIGMATIC ÎN RECEPTAREA LIRICII LUI TUDOR ARGHEZI

Simona-Simina Mureşan
Colegiul Naţional Militar *Mihai Viteazul*, Alba Iulia

Ţinând cont de recomandările programelor şcolare de limba şi literatura română pentru nivelul liceal (ciclul inferior şi superior), în studiul autorilor canonici trebuie să se ia în considerare *accesibilitatea textului* în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale şi de cultură generală a elevilor, de *atractivitatea şi valoarea* acestuia. Fără a fi câtuşi de puţin sceptică cu privire la sugestiile programelor şcolare, specificul creaţiei celor şaptesprezece autori canonici (şase poeţi, şapte prozatori, doi dramaturgi, doi critici, esteticieni) nu poate fi relevat printr-un singur text ales, mai mult sau mai puţin inspirat, de către profesor, mai ales în cazul textului liric. Pentru a asigura eficienţa receptării autorilor canonici incluşi în programa de examen, este necesară introducerea lor încă din clasa a IX-a, în vederea unei abordări complete şi complexe. Un demers didactic care să vizeze receptarea unui anumit autor canonic (pe parcursul celor patru ani de liceu) cum ar fi, spre exemplu, Tudor Arghezi, presupune: cunoaşterea concepţiei estetice a autorului, încadrarea acestuia în contextul literaturii române (aspect necesar, întrucât elevii nu mai studiază literatura evolutiv, diacronic) prin raportare la epocă, universul tematic, specificul limbajului artistic şi, nu în cele din urmă, receptarea critică. **Cuvinte cheie:** *sintagmatic, paradigmatic, Tudor Arghezi.*

Sintagmatic and paradicmatic in undersatanding Tudor Arghezi's poetry. Taking into consideration the reccomandations of the Romanian Language and Literature curriculum for highschool (lower and upper levels), in the study of the required authors one must bear in mind the *accessibility of the text* regarding the level of the intelectual development and general knowledge of the students and its *attractivness and value*. Without being the a bit prone to doubt regarding the sugestions of the curriculum, the caracteristics of the seventeen required authors (six poets, seven novelists, two dramatists, two critics) cannot be revealed through a single text, chosen more or less inspired by the teacher, especially if one considers a lirical text. In order to assure the efficiency of understanding the

Scanned with CamScanner

required authors from the exam curriculum, they must be studied strating from the 9th grade for a complete and complex aproach. A didactic intercession to endorse the understanding of a certain required author (during the four years of highscool), such as Tudor Arghezi, requires: the knowledge of the aesthetic vision of the author, his framing in the context of Romanian Literature (a necessary aspect since the students no longer study literature in an evolutionary, historycal way) by refering to the epoch, the thematic universe, the characteristic of the artistic language and not ultimately the critical reception. **Keywords**: *syntagmatic, paradigmatic, T. Arghezi.*

Această lucrare s-a născut din dorinţa de a găsi un răspuns la întrebarea: Pentru ce pregătim elevii la orele de limba şi literatura română? Pentru un examen de cunoştinţe sau pentru viaţă, pentru devenirea personală a cestora? Astfel, vor fi, poate, elucidate frământările profesorului de limba şi literatura română care, în fiecare an, alături de elevii săi, traversează într-un ritm alert, de-a dreptul copleşitor, conţinuturile incluse în programele şcolare pentru ca elevii să se pregătească de examenul maturităţii: bacalaureatul.

În momentul de faţă, acest examen, conform actelor normative în vigoare (programele şcolare), înseamnă studierea a cel puţin un text din opera autorilor canonici (şase poeţi, şapte prozatori, doi dramaturgi, doi critici/esteticieni), cu specificarea că „pentru proba scrisă, elevii trebuie să studieze în mod aprofundat cel puţin numărul minim de texte prevăzute în programa şcolară, despre care să poată redacta un eseu structurat, un eseu liber sau un eseu argumentativ, în care să aplice conceptele de istorie şi teorie literară”[1]: proză scurtă, roman, poezie şi dramaturgie, pentru fiecare caz în parte (gen /specie literară indicată) alegându-se, aşadar, texte reprezentative care să ilustreze „aspectele esenţiale ale genului şi ale evoluţiei acestuia.”[2] Trebuie menţionat un aspect ce nu poate fi trecut cu vederea, şi anume că în programa şcolară de clasa a X-a este inclusă lista completă a autorilor canonici a căror operă se prevede a fi studiată printr-un text ales în funcţie de câteva criterii generale: accesibilitate în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale şi de cultură generală a elevilor; atractivitate; valoare; varietatea autorilor selectaţi; volumul de lecturi propuse pe parcursul întregului an şcolar, în raport cu timpul disponibil. Scriptic şi teoretic, totul pare foarte simplu, dacă omitem o remarcă inclusă în cadrul recomandărilor privitoare la conţinuturile ce trebuie parcurse în clasa a X-a: „Cel puţin jumătate din textele selectate vor aparţine autorilor canonici [...]. Este bine să se acorde atenţie, în măsura posibilităţilor, studiului unor texte integrale. Evident, lucrul acesta nu exclude recursul la texte fragmentare, mai ales în cazul speciilor literare de mari dimensiuni [...]”[3]. În realitate, însă, este imposibil ca pe parcursul a 36 de săptămâni de şcoală un elev de clasa a X-a care, pentru întâia oară intră în contact cu conceptele de curent literar/cultural, epocă/perioadă literară (tot datorită programei şcolare lipsită de continuitate şi logică de la un an de studiu la celălalt, respectiv de la un ciclu de învăţământ la cel următor) necesare în organizarea fenomenelor literare, să cunoască specificul operei unui autor canonic, având în vedere că la acest nivel de studiu al literaturii române se pretinde parcurgerea evolutivă a epicului, a liricului şi a dramaticului printr-un singur text ilustrativ (abordare fragmentară sau integrală), oricât ar fi de bine ales pentru a îndeplini criteriile mai sus menţionate: accesibil, atractiv şi valoros.

---

[1] *Programa de examen pentru disciplina Limba şi literatura română*, Anexa nr. 2 la Ordinul ministrului educaţiei şi cercetării nr. 4800/31.08.2010, p.6 consultat la adresa http://www.ebacalaureat.ro/arhiva-programa_limba_si_literatura_romana_valabila_pentru_bac__2012-316.html

[2] *Ibidem.*

[3] *Programa şcolară de limba şi literatura română pentru clasa a X-a. Ciclul inferior al liceului*, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educaţiei şi cercetării nr. 4598/31.08.2004, pag. 8.

Scanned with CamScanner

Întrucât programele şcolare sunt constituite sub forma unor „pietre de temelie, dar şi de poticnire" în activitatea didactică, profesorului îi revine responsabilitatea de a se autodepăşi prin fiecare activitate de învăţare pe care şi-o propune în vederea sensibilizării elevilor spre a-i atrage şi introduce în universul operei, pentru ca mai apoi, la întoarcere să fie capabili să producă text pe marginea experienţei estetice şi culturale trăite, raportându-şi propria existenţă la „felia de viaţă" ce pulsează din adâncul operelor literare. În caz contrar, M. Eminescu, L. Blaga, T. Arghezi, I. Barbu, N. Stănescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, L. Rebreanu, C. Petrescu, G. Călinescu, M. Sorescu sau M. Preda vor rămâne simple nume, fără ecou în sufletul şi conştiinţa elevilor.

În acest sens, mi-am propus să realizez un experiment cu o generaţie de elevi pentru a-mi demonstra mie, în primul rând, că receptarea unui autor canonic, spre exemplu T. Arghezi, se va realiza în mod eficient pe parcursul celor patru ani de studiu printr-o abordarea a operei acestui autor pe axa sintagmatică (pe orizontală, presupunând o succesiune logică a unităţilor de conţinut care se condiţionează reciproc), începând din clasa a IX-a cu „Mari teme literare", continuând în clasa a X-a cu „Universul poetic arghezian" şi finalizând în clasa a XII-a cu un studiu de caz intitulat „Diversitate tematică, stilistică şi de viziune în poezia interbelică". Inevitabil, această axă orizontală, trebuie completată cu axa verticală a receptării paradigmatice, întrucât, pe măsură ce elevii acumulează cunoştinţe, vor dobândi capacităţi de analiză, sinteză şi interpretare a diferitelor texte poetice argheziene.

În clasa a IX-a se recomandă studierea unor grupaje tematice cunoscute sub denumirea de „Mari teme literare", în vederea familiarizării elevilor cu o serie de concepte noi de estetică, teorie literară şi stilistică: temă, motiv, viziune despre lume. Întrucât studiind T. Arghezi doar la nivel de clasa a X-a am identificat dificultăţi în înţelegerea concepţiei estetice, a viziunii asupra lumii, a eclectismului creaţiei sale, am considerat că la tema „Joc şi Joacă" se pretează introducerea lui T. Arghezi ca autor canonic prin concepţia sa despre creaţie şi cuvânt, cu textul-suport *Prefaţă*. Urmărind axa sintagmatică, se stabileşte o relaţie de interdependenţă între concepţia estetică arghezianăă despre creaţie, viziunea ludică a poetului asupra lumii, tema, motivele aferente acesteia şi limbajul poetic. La acest nivel de vârstă al elevilor, tema jocului creator poate fi alternată pe o axă paradigmatică, cu tema morţii văzută ca joc în *De-a v-aţi ascuns...*, păstrând aceeaşi atmosferă veselă, energică, ludică, specifică creaţiilor dedicate universului copilăriei, „poeziei jocului, a boabei şi a fărâmei" (Anexa 1).

La nivelul clasei a X-a, T. Arghezi va fi readus în faţa elevilor în cadrul modernismului poetic, raportând astfel autorul, prin intermediul creaţiei sale, la epocă, precum şi la noua estetică literară. Această a doua etapă vizează folosirea modalităţilor de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea creaţiei argheziene, precum şi a interpretărilor şi judecăţilor de valoare exprimate în critica literară, dezvoltarea gustului estetic. Demersul instructiv-educativ va putea fi creionat pe următoarele competenţe:

- cunoaşterea viziunii autorului asupra lumii;
- ilustrarea concepţiei estetice a poetului despre creaţie (carte, cuvânt, menirea artistului şi relaţia acestuia cu lumea, cu transcendentul sau cu sine însuşi);
- identificarea universul tematic (tematică filozofică, erotică, socială şi estetică etc.);
- evidenţierea specificul limbajului poetic;
- încadrarea poetului în modernismul eclectic;
- înţelegerea şi interpretarea universului arghezian prin ochiul receptării critice.

Textele poetice de bază, vor fi atât integrale, spre exemplu *Testament* şi *Flori de mucegai*,

Scanned with CamScanner

poezii programatice/arte poetice, fie fragmente atent selectate (Anexa 2). La acest nivel elevii trebuie să valorifice noţiunile teoretice/conceptele operaţionale specifice textului liric, trebuie să fie capabili să asocieze noţiunile învăţate unor noi situaţii – problemă, unui nou context, să accepte ideile altora, să citească textul din perspectiva unui lector competent.

În cel de-al treilea an de studiu, în clasa a XII-a (în clasa a XI-a conţinuturile programei şcolare nu prevăd studiul poeziei interbelice, doar a romanului) Arghezi este deja perceput de către elevi prin specificul artei sale, iar consolidarea cunoştinţelor se poate realiza la un nivel superior, fie prin întocmirea unui studiu de caz ce presupune raportarea scriitorului la spiritul epocii, fie printr-o abordare interdisciplinară, întrucât la nivelul clasei a XII-a elevii au reuşit să acumuleze un bagaj serios de cunoştinţe din diferite domenii.

Pe baza noţiunilor deja însuşite, elevii sunt capabili să evidenţieze originalitatea spiritului creator arghezian în cadrul poeziei moderne a perioadei interbelice. Perioada interbelică reprezintă un apogeu al poeziei prin faptul că fiecare poet încearcă să alcătuiască o posibilă apartenenţă a creaţiei proprii la o direcţie sau orientare lirică într-o manieră originală. Studiul de caz propus de programa şcolară de clasa a XII-a „Diversitate tematică, stilistică şi de viziune în poezia interbelică" se axează pe capacitatea de sinteză, analiză şi interpretare a elevilor, pe o abordare a viziunii şi tematicii argheziene în comparaţie cu cea specifică altor poeţi interbelici precum G. Bacovia, L. Blaga şi I. Barbu. Elevii vor fi capabili să analizeze relaţiile dintre o operă studiată şi contextul cultural în care a apărut aceasta. Pe parcursul demersului de cercetare individuală, elevii vor fi conduşi spre diversitate tematică, stilistică şi de viziune, polarizată într-un conflict intrinsec al operei poetice:

- ✓ un tradiţionalism tematic şi formule poetice aparţinând modernismului;
- ✓ oscilaţia între viziunea definitorie pentru vechea poezie şi viziunea în spiritul unei noi estetici (urâtul şi grotescul);
- ✓ exersarea versului liber şi a prozodiei clasice;
- ✓ variaţia registrelor stilistice în cadrul aceleiaşi opere a unui autor;
- ✓ îmbogăţirea limbajului poetic cu noi domenii ale lexicului (filosofic, matematic, religios/teologic)

Câteva dintre aceste aspecte esenţiale au fost ilustrate în Anexa nr. 3.

În loc de concluzie, aş menţiona faptul că un autor devine canonic atunci când e receptat exhaustiv, pe toate nivelurile, atunci când orizontul de aşteptare al elevului îl situează în locul cuvenit în contextul literaturii române.

Bibliografie

1. ****Tudor Arghezi interpretat de...*, Prefaţă, antologie de Alex. Ştefănescu, Bucureşti, Editura Eminescu, 1981.
2. Arghezi, Tudor, *Poezii*, Bucureşti, Editura Albatros, 1976.
3. Eco, Umberto, *Opera deschisă*, traducere şi prefaţă de Mihai Ionescu, Piteşti, Editura Paralela 45, 2005.
4. Mutoiu, Lăcrămioara, *Alchimia textului poetic*, Bucureşti, Editura Versus, 2006.
5. Parpală, Emilia, *Poetica lui Tudor Arghezi. Modele semiotice şi tipuri de text*, Bucureşti, Editura Minerva, 1984.

Webografie

Programa de examen pentru disciplina Limba şi literatura română, Anexa nr. 2 la Ordinul ministrului educaţiei şi cercetării nr. 4800/31.08.2010, consultat la adresa http://www.ebacalaureat.ro/arhivaprograma_limba_si_literatura_romana_valabila_pentru_bac__2012-316.html

Scanned with CamScanner

Programe şcolare ciclul superior al liceului, Anexa 2 la Ordinul ministrului educaţiei şi cercetării nr. 5959/22.12.2006, consultat la adresa http://administraresite.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c556+587++583/
Programa şcolară de limba şi literatura română pentru clasa a X-a. Ciclul inferior al liceului, Anexa nr.2 la Ordinul ministrului educaţiei şi cercetării nr. 4598/31.08.2004.

Anexa nr. 1
Sintagmatic şi paradigmatic în receptarea liricii lui Tudor Arghezi

Motivaţia: Eficientizarea procesului instructiv-educativ ce vizează receptarea unui autor canonic (T. Arghezi) pe parcursul celor 4 ani de studiu ai învăţământului liceal, cu scopul de a forma şi dezvolta elevilor competenţe culturale şi valori estetice.

Nivel I – clasa a IX-a: Mari teme literare, „Joc şi joacă"

	AXA SINTAGMATICĂ				
AXA PARADIGMATICĂ	**Concepţia estetică a autorului**	**Textul ales**	**Temă**	**Motiv poetic**	**Limbaj artistic**
	„Toată viaţa am avut idealul să fac o fabrică de jucării, şi, lipsindu-mi instalaţiile, m-am jucat cu ce era mai ieftin şi mai gratuit în lumea civilizată, cu materialul vagabond al cuvintelor date. Iată aproape toate «reţetele» mele... Însă toată jucăria are un înţeles. E nevoie să te joci de mic şi să adaptezi o viaţă şi o nefericire pe statutul mic al jucăriei [...]." T. Arghezi, *Ars poetica*. I. *Scrisori către o fetiţă*, din „Adevărul literar şi artistic! „Am căutat cuvinte care sar şi fraze care umblă de sine stătătoare. M-am apucat să fac resorturi pentru cuvinte ca să poată sări. Câteodată, şi destul de des, am strâmbar resorturile într-adins, ca să le văd cum sar ele strâmbe." (T. Arghezi, *Ars poetica*.I. *Scrisori către o fetiţă*, din „Adevărul literar şi artistic"	„Într-o zi, pe înserat, Ce să vezi? Ne-am apucat, Doi părinţi şi doi copii, Din «Cartea cu jucării», Să minţim, să povestim Ce-am ştiut şi ce nu ştim, Pentru alţi copii, mai mici. Nici chiar mici de tot, dar nici Mari, ca de însurătoare Şi făcurăm şi-o prinsoare, Cine poate scri mai iute Stihuri vreo câteva sute, Şi ne-am aşternut pe scris, Ochii ni s-au cam închis, Mâna ne-a cam amorţit Şi-a ieşit ce a ieşit. Am citit în adunare Ce scrisese fiecare. Şi din toate, vrea nu vrea, S-a ales povestea mea. ..... Domnule, care citeşti Multe altele poveşti, ... Ieşi din dogmă şi, tiptil, Fă-te la citit copil." T. Arghezi, *Prefaţă*	C R E A Ţ I A	JOCULUI CREATOR al stihurilor al creatorului al lecturii al poveştii al mâinii al efortului fizic al lectorului/cititorului etc.	Se împletesc registrele stilistice: colocvial, popular, neologic

Scanned with CamScanner

Anexa nr. 2
Sintagmatic şi paradigmatic în receptarea liricii lui Tudor Arghezi

Motivaţia: Eficientizarea procesului instructiv-educativ ce vizează receptarea unui autor canonic (T. Arghezi) pe parcursul celor 4 ani de studiu ai învăţământului liceal, cu scopul de a forma şi dezvolta elevilor competenţe culturale şi valori estetice.

Nivel II- clasa a X-a: „Univers tematic"
Acest parcurs didactic evidenţiază specificul liricii argheziene; studiul universului tematic al operei argheziene completează cunoştinţele anterioare ale elevilor cu privire la concepţia estetică arghezianăşi viziunea asupra lumii (din clasa a IX-a) şi îi va ajuta pe elevi în receptarea integrală a textelor poetice, cu precădere a unor texte necunoscute, la prima vedere, cum sunt prevăzute în subiectul I din cadrul probei scrise a examenului de bacalaureat. Astfel elevii îşi vor dezvolta competenţa de formulare a unor judecăţi proprii, de exprimare a ideilor, a sentimentelor pe marginea altor texte lirice din creaţia argheziană.

	AXA SINTAGMATICĂ			
AXA PARADIGMATICĂ	**Concepţia estetică/ Viziunea asupra lumii**	**Texte alese**	**Diversitate tematică**	**Limbaj artistic**
	„Ce e poezia? O stare religioasă a sufletului nostru; sentimentul care, indiferent de credinţă şi indiferent dacă crezi sau nu crezi şi pe deasupra dogmelor şi mărginirilor şi variaţiilor de credinţă, afirmă blând şi primeşte dulce prezenţa lui Dumnezeu în frumuseţile suave ale existenţei. Natura, lumea, omul, viaţa sunt nişte poeme care comunică între ele, fără sfârşit, împrumutându-şi taina din lumină şi melancoliile obscure. Între Poezie şi Dumnezeu este o legătură ca între formă şi culoare." T. Arghezi, *Poezi,,* 1933 „Fiecare scriitor e un constructor de cuvinte, de catapetesme de cuvinte, de turle şi de sarcofagii de cuvinte." T. Arghezi, *Ars poetica* „Un cuvânt numeşte, alt cuvânt îl pune în mişcare, un alt cuvânt îi aduce lumina. Un cuvânt cântăreşte un miligram	**A.**„Carte frumoasă, cinste cui te-a scris, Încet gândită, gingaş cumpănită; Eşti ca o floare, anume înflorită Mâinilor mele, care te-au deschis." *Ex libris* „Nu-ţi voi lăsa drept bunuri, după moarte, Decât un nume adunat pe o carte, În seara răzvrătită care vine De la străbunii mei până la tine, Prin râpi şi gropi adânci Suite de bătrânii mei pe brânci Şi care, tânăr, să le urci te-aşteaptă Cartea mea-i, fiule, o treaptă. ..... Din bube, mucegaiuri şi noroi Iscat-am frumuseţi şi preţuri noi. ..... Slova de foc şi slova faurită Împărechiate-n carte se mărită, Ca fierul cald îmbrăţişat în cleşte.[...]" **B.**„Dragii mei, o să mă joc odată Cu voi, de-a ceva ciudat. Nu ştiu când o să fie asta, tată, Dar hotărât o să ne jucăm odată, Odată, poate, după scăpătat. ..... Aşa este jocul. Îl joci în doi, în trei, Îl joci în câte câţi vrei. Arde-l-ar focul!"	CREAŢIA CREAŢIA MOARTEA MOARTEA RELAŢIA OM-DIVINITATE IUBIREA	Se împletesc registrele stilistice: colocvial, popular, neologic, argotic religios Frumosul se împleteşte cu grotescul, urâtul, caricaturalul Dominanta limbajului arghezian: ESTETICA URÂTULUI „Construcţiile lui Arghezi au reînnoit sintaxa română" (T. Vianu)

Scanned with CamScanner

	şi alt cuvânt poate cântări greutatea muntelui răsturnat din temelia lui şi înecat în patru silabe. Cuvinte fulgi, cuvinte aer, cuvinte metal. Cuvinte întunecate ca grotele şi cuvinte limpezi ca izvoarele pornite din ele. Într-un cuvânt se face ziuă şi alte cuvinte amurgesc. Cuvintele scapără ca pietrele sau sunt moi ca melcii. Ele te asaltează ca viespile sau te liniştesc ca răcoarea; te otrăvesc ca bureţii sau te adapă ca roua trandafirie. " T. Arghezi, *Ars poetica*	*De-a v-aţi ascuns* „Ce noapte groasă, ce noapte grea! A bătut în fundul lumii cineva. ..... Cine calcă fără somn, fără zgomot, fără pas Ca un suflet de pripas? Cine-i acolo? Răspunde! De unde vii şi ai intrat pe unde? ..... S-ar putea să fie Cine-ştie-Cine... Care n-a mai fost şi care vine Şi se uită prin întuneric la mine Şi-mi vede cugetele toate." *Duhovnicească* **C.** „Ruga mea e fără cuvinte, Şi cântul, Doamne, mi-e fără glas, Nu-ţi cer nimic. Nimic ţi-aduc aminte. Din vecinicia ta nu sunt măcar un ceas." *Psalm* **D.** „Voiam să pleci, voiam şi să rămâi. Ai ascultat de gândul ce-l dintâi. Nu te oprise gândul fără glas. De ce-ai plecat? De ce-ai mai fi rămas *De-abia plecaseşi* „Păşunea mea tu să fii Cu păpădii. ..... Culcă-mi-te trândavă pe coarne, Fă-te jugul meu de carne, Stăpâna mea , frumoasă ca aurul, De care tremură taurul" (*Mirele*) **E.** „În ţară, două soiuri de boieri Împart puterea între ele, Boieri de-o zi, boieri de ieri, Stăpânitorii vieţii mele, Şi unii şi-alţii de pripas, Şi nu le poţi mai da de nas." (*Boierii*) „În beciul cu morţii, Ion e frumos. Întins gol pe piatră, c-un fraged surâs. Trei nopţi şobolanii l-au ros Şi gura-i băloasă ca de sacâs. ..... Departe de vatră şi prins de boieri, Departe de jalea mămuchii, Pe trupu-i cu pete şi peri În cârduri sunt morţi şi păduchii." (*Ion Ion*)	REVOLTA SOCIALĂ	

Scanned with CamScanner

Anexa nr. 3
Sintagmatic şi paradigmatic în receptarea liricii lui Tudor Arghezi

Motivaţia: Eficientizarea procesului instructiv-educativ ce vizează receptarea unui autor canonic (T. Arghezi) pe parcursul celor 4 ani de studiu ai învăţământului liceal, cu scopul de a forma şi dezvolta elevilor competenţe culturale şi valori estetice.

Nivel III- clasa a XII-a: Studiu de caz „Diversitate tematică, stilistică şi de viziune în poezia interbelică".
Perioada interbelică reprezintă un apogeu al poeziei prin faptul că fiecare poet încearcă să alcătuiască o posibilă apartenenţă a creaţiei proprii la o direcţie sau orientare lirică într-o manieră originală.

	POEZIA INTERBELICĂ		
	TUDOR ARGHEZI	**LUCIAN BLAGA**	**ION BARBU**
DIVERSITATE Viziune poetică	- Viziunea poetică este nouă: poezia este o sublimare, o metamorfoză a unei realităţi materiale într-una spirituală: „Făcui din zdrenţe muguri şi coroane" *Testament* - Poetul este un rob, un meşteşugar (poeta faber) care transformă urâtul în frumos; preferinţa pentru estetica urâtului. El oferă cartea cititorilor, carte care îl reprezintă pe el şi pe înaintaşi.	- Viziunea filozofică se concretizează la nivelul poeziei prin valorificarea conceptelor: cunoaştere paradisiacă şi luciferică; - Vede poezia ca pe un spaţiu al experienţelor esenţiale, este un mijloc de revelare a tainelor universale.	- Poezia este expresia unor trăiri esenţiale; ea trebuia să aibă ca obiect lumea esenţială, pură, sublimată, rezultat al unei transcenderi a realului şi nu lumea reală (contingentul) „există undeva, în domeniul înalt al geometriei un loc luminos unde se întâlneşte cu poezia... Pentru mine, poezia este o prelungire a geometriei, aşa că, rămânând poet, n-am părăsit niciodată domeniul divin al geometriei." I. Valerian, *De vorbă* cu I. Barbu
Limbaj/stil	- varietate lexicală, limbaj şocant rezultat al unor asocieri neaşteptate de termeni argotici, religioşi, arhaisme, neologisme, expresii populare, cuvinte banale care conferă o magie aparte cuvintelor; - limbajul se caracterizează prin ambiguitate şi expresivitate; - estetica urâtului; - sparge tiparele topice şi sintactice, creând un nou limbaj poetic; - înnoire prozodică (cultivarea versului liber, îmbinarea unor elemente ale prozodiei clasice cu elemente moderne)	- limbaj metaforic, abstractizant, cu rol de a intelectualiza emoţiile; - cultivarea metaforei revelatorii; - subiectivismul expresiei lirice datorat influenţelor expresioniste; - imagism puternic: imaginea este realizată prin comparaţia elementului abstract cu unul concret; - polisindetonul (enumerarea prin „şi"); - resemantizarea cuvintelor; - înnoire prozodică; cultivarea versului liber, al unui ritm interior;	- lexic abstract, ermetic, bogat în termeni ştiinţifici; - libertate de expresie; - reflectarea subiectului în obiect-lirismul obiectiv; - eliberarea lirismului de anecdotică, retorică, sentimentalism, morală; - ambiguitate; - anormalitatea sintaxei (dislocare sintactică, elipsa, contragerea); - cultivarea metaforelor complicate, obscure.

Scanned with CamScanner

PRIN MASCĂ

Daniela Păduraru
Şcoala Gimnazială *Ştefan cel Mare,* Botoşani

Lucrarea prezintă diferite modalităţi ale receptării autorilor canonici în gimnaziu, cum ar fi materializarea unor aspecte ale operei literare prin recrearea universului sugerat la nivel de mit şi rit. Se vor prezenta secvenţe din spectacolele ansamblului etnografic Mythos, din care fac parte elevi de gimnaziu, ce pun în scenă diferite tradiţii şi obiceiuri populare la care se face trimitere în operele literare. O altă modalitate ar fi dramatizarea unor fragmente într-o manieră proprie necesară reconstruirii unei anumite lumi pentru a se contura profilul unui personaj şi pentru a percepe corect mesajul operei literare, valorificându-se, în primul rând, elementele de limbaj. Se vor prezenta secvenţe din piesele trupei de teatru „Voroave", scenariile cărora sunt inspirate din opera lui Ion Creangă, iar costumele şi decorul realizate de elevi. ***Cuvinte cheie:*** *creativitate, tradiţii, mască, teatru..*

By mask. *The paper presents different ways of reception of canonical authors in middle school, such as the materialization of some aspects of the literary work by recreating the universe suggested at mit and rit will present clips of ethnographic ensemble performances Mythos, which includes secondary school students, that the different traditions and popular customs to which reference is made in literary works. Another way would be directing some fragments in a private manner required rebuilding a certain worlds to shape the profile of a character and to perceive correctly the message literary valorificându-is, first of all, the elements of language. It will present the sequences of Voroave Theater pieces, scripts which are inspired by the work of Ion Creangă and the costumes and sets made by students.* **Keywords:** creativity, customs, mask, theatre

În studiul limbii şi literaturii române, un rol foarte important îl are modalitatea de transmitere a mesajului pentru asigurarea perceperii corecte a acestuia. Materializarea unor aspecte prin forme diferite, cum ar fi: mască, joc de rol, costum, decor conferă textului o nuanţă dramatică şi permite o mai eficientă transmitere a semnificaţiilor.

În special, jocul prin mască îşi are eficienţa în cadrul predării unor noţiuni de limba şi literatura română care conţin un context temporal clar distanţat de cotidian. Actualizarea unor lumi permite înţelegerea corectă a semnificaţiilor unei opere literare şi, în acelaşi timp, a tipologiei personajului. Evident că asemenea reactualizare se poate utiliza în cadrul receptării autorilor canonici, iar, la nivelul gimnazial, în special, la creaţia lui Ion Creangă.

O simplă provocare în timpul orei (când am discutat despre arhaisme) a scos din dicţionar spre o nouă viaţă mai multe cuvinte: *voroave, incuri, bongoase* etc. Explicarea contextului a dat cuvintelor un rol de a defini o lume prin care ne înţelegem propria devenire: *Voroave* (vorbe înţelepte, cu tâlc) a devenit denumirea trupei noastre de teatru, iar primul spectacol s-a numit *Incuri şi bongoase*. Din dorinţa de a le transmite elevilor şi frumuseţea altor lumi, cât şi înţelepciunea de viaţă a altor oameni, am încercat a contura şi a scoate din pagini de carte un scriitor şi creaţia lui. Prin excursiile literare, am legat fir cu fir pentru ghemul ce urma să-l depănăm. Se ştie că, din clasele primare, elevii cunosc opera lui Creangă, merg la Humuleşti, la Iaşi, îi dramatizează poveştile şi fragmentele din *Amintiri din copilărie*, dar îmi doream mai mult decât o cunoaştere a formei.

Prin urmare, am încercat să le ofer elevilor o altă perspectivă, dându-le posibilitatea să prezinte ei activitatea şi viaţa scriitorului celorlalţi şi nu să le fie prezentată. Interpretând rolul de ghid şi realizând un film documentar, elevii s-au văzut de partea cealaltă a barica-

Scanned with CamScanner

dei şi lucrurile spuse laolaltă, *că aşa trebuie*, au început să capete conturul şi suflul unui destin. Ozana, râul ce încă îşi are drumul, rezistenţa Cetăţii Neamţului, ochii iscoditori ai casei părinteşti, rădăcina mărului bătrân şi câteva picături din izvorul fântânii au convins că a trăit odată un Om care nu este doar o umbră lipită de o filă lângă un text ce trebuie citit. Confirmarea şi mai clară a venit în momentul când am ajuns la Cimitirul *Eternitatea* din Iaşi, la mormântul scriitorului. Câteva lumânări aprinse au oprit pentru câteva clipe glumele, agitaţia şi învălmăşeala unor copii care şi-au dat seama că Ion Creangă a trăit, a învăţat, s-a bucurat, a suferit, a scris şi a izbutit. „Doamna, i-am luminat şi noi un pic mormântul!", a şoptit uşor unul dintre elevi (coincidenţă sau nu, băiat de preot). În acel moment, mi-am dat seama că literatura română a prins un strop de trăire şi nu se reduce doar la nişte teme pentru acasă.

Prima parte a lumii prindea contur, urma să se deschidă pentru noi şi lumea cuvintelor. Tehnica a fost simplă, am căutat să fim în papucii personajului sau, mai bine zis, în opincile acestuia. Ajutaţi de părinţi, am confecţionat *cămeşoaiele*, iar brâul l-am lucrat singuri, explicând care este rostul acestuia pentru a nu deveni *nişte târâie-brâu*. Povestea a fost lungă: culorile folosite, felul de a se lega, modelul folosit ş.a. Piesa noastră de teatru se desprindea din opera literară *Amintiri din copilărie*, reuşind să facem astfel trecerea de la epic la dramatic. În primul rând, am scris scenariul, am împărţit rolurile (ne cunoaştem bine, deci nu a fost dificil), am trecut la învăţat şi, deodată, cuvintele care ni se învârteau în gură ca hora în sat au căpătat înţeles, aveau un rost şi le pronunţam cu mai multă preţuire. Gramatica lui Trăsnea ne cerea îngăduinţă şi... unii i-au dat dreptate... Decorul a fost sugestiv: câteva muşte (din hârtie) care atârnau din tavan pe nişte fire de aţă de cânepă (sursele mai multor necazuri), un porumb ce indica un drum, câteva semne ce ne arătau calea spre şcoală, spre casă, spre vecini şi o bancă...

Măştile erau pregătite, rolul ştiut şi menirea textului era cunoscută, ne lipsea doar o atmosferă de mit pentru o reactualizare deplină. Ritualuri agrare au fost redescoperite şi materializate prin costume, dans, culoare şi vorbe, iar fetele din formaţia *Mythos* au transmis suflul necesar pentru ca o lume să existe din nou. „ Pământe, pământe, tu ne eşti părinte..." au fost cuvintele ce au trezit din uitare urme ale gândurilor străvechi şi au condus spre hora închinată Soarelui, iar, de aici, a prins altfel glas „boţul de humă". Scena Teatrului *Vasilache* a oferit părinţilor şi colegilor ţesătura prinsă fir cu fir de noi, legându-se totul într-un echilibru de joc, vis, destin şi cuvânt. Prin mască, am văzut o lume, i-am înţeles rostul şi am păşit dincolo de text, peste pragul din litere pentru a percepe corect mesajul parcurgerii unui labirint ce s-a visat a avea o menire şi a reuşit – Ion Creangă.

Scanned with CamScanner

I. L. CARAGIALE. LITERATURĂ ŞI CINEMATOGRAFIE

Adnana Pop
Liceul de Coregrafie şi Artă Dramatică *Octavian Stroia*, Cluj

Articolul descrie o experienţă didactică de la clasa a IX-a, o lecţie de fixare a cunoştinţelor pentru modulul *Literatura şi alte arte*. Demersul, centrat pe cadrul ERR, a urmărit reactualizarea noţiunilor legate de cinematografie şi aplicarea lor, cu scopul de a descoperi particularităţile, dar şi elementele comune a trei limbaje artistice diferite: literatură-cinematografie-teatru. ***Cuvinte cheie**: paraverbal, nonverbal, coloană sonoră, dinamica acţiunii, interpretare actoricească, joc de rol.*

Littérature et cinématographie. Par l'intermédiaire de cet article, nous avons décrit une expérience didactique de la seconde du lycée, plus exactement, une leçon de renforcements des connaissances acquises dans le domaine de la cinématographie. Le projet suit les étapes: réactualisation – application – réflexion. Les élèves ont découvert les particularités d'expression du théâtre, de la cinématographie et de la littérature. ***Mots-clés**: le paraverbal, le non-verbal, la bande sonore, la dynamique de l'action, 'interprétation scénique, le jeu de rôle.*

Argument

Statutul lui I.L. Caragiale de autor canonic obligă orice dascăl de limba şi literatura română să abordeze la clasă, în ciclul liceal inferior sau superior, minimum o creaţie literară semnată de acesta, fie operă dramatică, fie operă epică. În clasele gimnaziale, oferta de text caragialian se extinde îmbucurător de la genul dramatic la cel epic. Necesitatea studierii la acest nivel a unor texte de întindere mică, adaptate nevoilor vârstei şi unor reprezentări culturale şi sociale minime oferă un cadru propice familiarizării elevilor cu schiţele (în clasele V-VI) şi-apoi (în clasa a VII-a) cu nuvelistica lui Caragiale. Schiţele (*Vizită, Dl. Goe*) sunt nu doar un prilej pentru însuşirea noţiunilor de teorie literară sau pentru deprinderea elevilor cu instrumentarul de analiză şi de comentare a textelor, ci şi un pretext în vederea formării personalităţii, a unei personalităţi capabile de discernământ şi de spirit critic. Ele oferă „mostre" de conduită socială, de fapt, antimodele ce ilustrează mecanismele defecte ale unei lumi în ascensiune, ale cărei carenţe educaţionale dezvăluie adevărata extracţie socială a personajelor. Studiind aceste texte, elevii sunt familiarizaţi cu un anumit tip de comportament, pe care învaţă să-l analizeze şi căruia să-i ofere o alternativă. Se consolidează astfel deprinderea de a gândi în mod critic exemple din viaţă şi se atinge unul din principiile studiului integrat al textului literar, acela de conectare a sa la realităţile cotidiene. Elevii pot să înţeleagă fenomenul de prelungire/reflectare a vieţii în literatură, iar raportarea lor la diversele mesaje receptate produce, în timp, formarea uneia din valorile şi atitudinile formulate ca finalitate a parcursului şcolar în programa de limba şi literatura română, aceea de stimulare a gândirii autonome, reflexive şi critice.

La clasa a IX-a, la competenţa specifică 2.6 (*aplicarea conceptelor de specialitate în analiza şi discutarea textelor literare studiate*), unul din conţinuturile asociate este cel referitor la cele trei genuri literare. În Programă se menţionează conceptele ce fuseseră asimilate în gimnaziu şi care urmează a fi consolidate şi transformate în deprinderi de abordare şi interpretare a unui text literar. Genul dramatic este reactualizat prin studiul unui alt text decât comedia din clasa a VIII-a. Manualul Grupului Editorial Art propune comedia *D-ale carnavalului* spre analiză şi interpretare, la modulul *Literatură şi alte arte (Literatură şi*

Scanned with CamScanner

cinematografie), în cadrul tematic *Scene din viaţa de ieri şi de azi*. Elevii au posibilitatea de a învăţa pe un text dramatic caragialian *conceptele specifice cinematografiei* şi *să compare limbajul textului scris cu acela al cinematografiei*, competenţe specifice menţionate la poziţia 2.7.

Printre recomandările cu privire la conţinuturile învăţării este şi aceea ca cel puţin jumătate dintre textele literare propuse pentru studiu, adică minimum patru texte literare, să fie selectate din opera scriitorilor canonici, printre care este enumerat şi I.L. Caragiale. Manualul de clasa a IX-a include trei opere literare semnate de acest autor, în două arii tematice. Schiţa *Tren de plăcere* ilustrează tema *familiei*, iar în unitatea *Scene din viaţa de ieri şi de azi* există două texte, schiţa *Repausul dominical* şi comedia *D-ale carnavalului*. În anexa programei sunt propuse câteva titluri de texte pentru studiu, ca sugestii orientative; Caragiale este menţionat cu trei exemple pentru tema *Şcoala* (*Bacalaureat, Un pedagog de şcoală nouă, Triumful talentului*), cu trei exemple pentru tema *Lumi fantastice* (*Kir Ianulea, La hanul lui Mânjoală, Calul dracului*) şi cu un titlu pentru tema *Personalităţi, exemple, modele* de la modulul *2. Ficţiune şi realitate (În Nirvana)*.

Experiment didactic

Comedia *D-ale carnavalului* a fost studiată parcurgându-se „paşii" următori: 1. lecţia introductivă, de însuşire de noi cunoştinţe referitoare la genul dramatic; 2. lecţia de verificare şi aprofundare a înţelegerii, ce urmează primei lecturi, având ca scop comprimarea textului prin repovestire/rezumare în vederea fixării principalelor evenimente constitutive ale tramei; 3. lecţia de analiză integrală, structurală, tematică şi stilistică; 4. lecţia de circumscriere a problematicii personajului, concretizată în exerciţiul de caracterizare; 5. lecţia de interpretare ce urmăreşte desprinderea semnificaţiei globale a textului, formularea temei literare, identificarea viziunii artistice a autorului; 7. lecţia de fixare a cunoştinţelor, prin compararea modalităţilor diferite de exprimare în artă, ce poate fi privită şi ca etapă a postlecturii.

Dintre obiective reţin: a. să compare cele două tipuri de limbaje, pornind de la elementele lor comune şi de la elementele care le diferenţiază; b. să identifice aspectele definitorii ale limbajului cinematografic din pelicula vizionată; c. să evalueze obiectiv prestaţia colegilor care interpretează jocul de rol, folosind grila de evaluare.

Ca material didactic am utilizat două pelicule fragmentate din filmul *D-ale carnavalului*, ecranizat de Gheorghe Naghi.

În etapa de evocare, s-au distribuit fişele de lucru cu rebusurile (Anexa 1) şi li s-a explicat cerinţa elevilor care au lucrat în perechi – rebusul este utilizat cu dublă funcţie: *reactualizarea* cunoştinţelor anterioare şi *captarea* atenţiei. S-a verificat şi s-a apreciat activitatea elevilor (două perechi), s-a făcut tranziţia spre noua lecţie, s-au anunţat titlul şi obiectivele care vor fi urmărite.

Pentru realizarea sensului, elevii au fost împărţiţi în patru grupe: două grupe au analizat scena care surprinde conflictul dintre Iancu Pampon şi Mache Razachescu, iar celelalte grupe au aprofundat studiul pe scena conflictului dintre Miţa Baston şi Didina Mazu.

După formarea grupelor, prima sarcină de lucru a fost relectura fragmentelor de text asupra cărora s-au oprit elevii; fiecare grupă a parcurs textul indicat, prin lectură în gând, timp de două minute şi a primit apoi fişa cu sarcinile de lucru (activitate pe grupe, Anexa 2). Li s-au explicat frontal miza, paşii exerciţiului şi metoda aplicată (starbursting) şi s-a

Scanned with CamScanner

precizat timpul de lucru (5 minute). S-au ales secretarul, respectiv, raportorul grupei. A fost supravegheată fiecare grupă şi s-au oferit explicaţii suplimentare. Fiecare grupă a notat răspunsurile pe coli, aşezându-le în colţul potrivit al steluţei, care au fost ulterior explicate/completate. Raportarea grupelor a fost urmată de un dialog euristic, pe fiecare cerinţă, spre a scoate în evidenţă semnificaţiile ce se desprind, pornind de la ceea au notat elevii. La verificarea exerciţiului s-a insistat asupra trăsăturilor genului dramatic şi asupra modului în care se conturează anumite aspecte legate de limbajul literar (de ex., dinamica acţiunii, elementele paraverbale, comicul etc.)

Trecerea la limbajul cinematografic s-a făcut prin lectura unui citat care subliniază importanţa/prevalarea imaginii asupra cuvântului într-un film: „[...] cuvântul este totdeauna secundar într-un film. Subordonat adică imaginii. Am putea spune prin analogie că, aşa cum poezia se scrie cu cuvinte, filmul se scrie cu imagini.", Nicolae Manolescu, *Restul e literatură*. S-au citit de pe flipchart întrebările care vor dirija observarea peliculei, (Anexa 3) s-a proiectat secvenţa de film selectată, în întregime, apoi s-a reluat fragmentar, pentru a surprinde prin dialog euristic aspectele esenţiale. S-au vizat în această etapă mijloacele de comunicare specifice cinematografiei (de ex., tipurile de imagini, dinamica acţiunii, coloana sonoră, interpretarea actorilor, costume etc.).

În ceea ce priveşte reflecţia, setul de întrebări care a vizat circumscrierea limbajului cinematografic este utilizat şi în etapa de retenţie şi transfer. Elevii au aplicat noile achiziţii cognitive pe cea de-a doua peliculă. Au vizionat întâi filmuleţul, centrându-şi atenţia asupra aspectelor care trebuie recunoscute, au revăzut pelicula şi, concomitent, au formulat în scris răspunsurile. Au confruntat şi au completat, în perechi, răspunsurile evaluate ulterior de către dascăl.

În etapa de formulare a concluziilor sunt reluate aspectele care definesc limbajul cinematografic. Pentru sublinierea relevanţei acestora, două eleve au interpretat scena încleştării dintre Miţa şi Didina, valorificând cunoştinţele dobândite. Ceilalţi elevi s-au grupat în *colţul spectatorului* şi *colţul regizorului*. Fiecare dintre cele două grupe a evaluat şi a notat prestaţia colegelor; „regizorii" au avut la îndemână şi o grilă de evaluare propusă în ghidul metodologic menţionat în bibliografie. (Anexa 4).

Extensia a urmărit consolidarea: *Scrieţi un eseu liber despre modul în care se îngemănează imaginea şi sunetul în realizarea uneia dintre scenele vizionate. Precizaţi în 1-2 enunţuri momentele sau replicile care v-au amuzat.* (se pregăteşte astfel trecerea spre subiectul orei următoare – tipurile de comic)

Concluzii

Lecţia a oferit elevilor posibilitatea de a-şi fixa cunoştinţele cu privire la modalităţile de exprimare specifice diverselor domenii artistice (literatura şi cinematografia), de a-şi însuşi tehnicile de comparare a celor două tipuri de limbaje pornind de la o temă comună, de a reactualiza noţiuni referitoare la situaţia de comunicare şi la genul dramatic. Formativ, activităţile propuse au conturat cadrul exersării şi formării deprinderilor de gândire critică şi reflexivă, a stimulării creativităţii şi muncii în echipă. Jocul de rol a valorificat conţinuturile însuşite şi a oferit cadrul aplicării lor. Elevii au reuşit cu uşurinţă să intuiască rolul elementelor nonverbale şi paraverbale în conversaţie şi să descopere efectul comic obţinut prin utilizarea diverselor replici/imagini/situaţii.

Scanned with CamScanner

Bibliografie

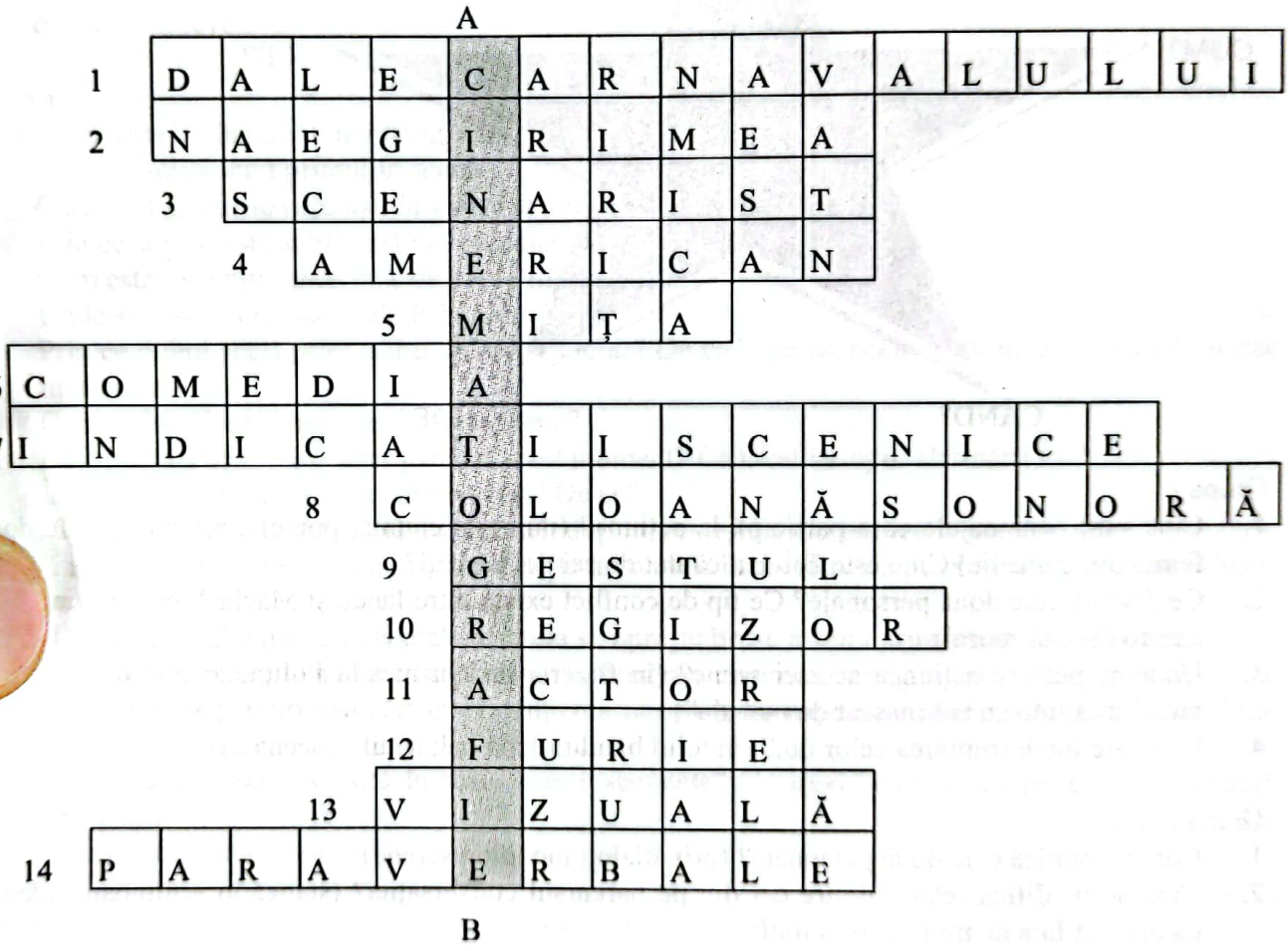
1. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura Paralela 45, Piteşti, 2004.
2. Fanache, V., *Caragiale*, ed. a II-a, augmentată, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1997.

***CNC, *Ghid metodologic. Aria curriculară „Limbă şi comunicare"*, Editura Aramis, Bucureşti, 2002.

*** „Perspective", Revista de didactica limbii române, Cluj, 1/2006.

Anexe

Anexa 1

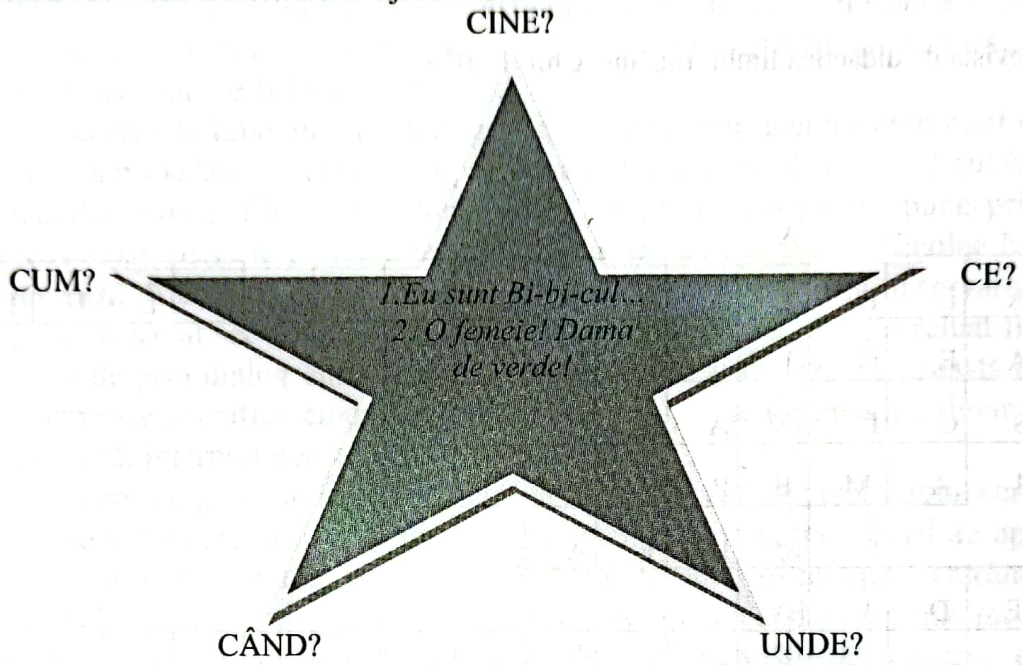


1. Piesă de teatru caragialiană cu tema „carnavalului".
2. Personaj masculin din piesa sus-menţionată, vinovat de dublă „trădare".
3. Autorul unui scenariu.
4. Planul de filmare care îl surprinde pe actor de la genunchi în sus.
5. ....Baston ameninţă că se va răzbuna mutilând cu vitriol.
6. Operă dramatică având un conflict derizoriu şi un final fericit.
7. Precizează, între paranteze, gesturile actorilor.
8. Muzica de film şi toate celelalte sunete folosite într-un film se reunesc sub denumirea de ...
9. Mişcare a mâinii, a capului etc. care exprimă o idee, un sentiment, o intenţie. (art. hot.)
10. Persoană care se ocupă de regia unui film.

Scanned with CamScanner

11. Joacă un rol într-o piesă de teatru sau într-un film.
12. Mânie nestăpânită, violenţă.
13. Imagine artistică ce se adresează văzului.
14. Tonalitatea, accentul, pauza în vorbire sunt elemente ale comunicării .....

Anexa 2. Circumscrierea limbajului literar



Grupa I

1. Cine sunt personajele care participă la acţiune? (nume, prenume, poreclă, relaţia cu cele două femei din comedie) Cine este Bibicul căutat de cei doi bărbaţi?
2. Ce discută cele două personaje? Ce tip de conflict există între Iancu şi Mache? (exterior/interior; amoros/social/moral)
3. Unde se petrece acţiunea acestei scene? (în frizeria lui Girimea/la Poliţie/„o sală de o parte a unui bufet într-un bal mascat de mahala")
4. Când are loc înfruntarea celor doi? (în toiul balului/după bal; actul..., scena...)

Grupa a II-a

1. Cum comunică cele două personaje? (prin dialog/monolog/semne)
2. Cum se modifică relaţia dintre cei doi pe parcursul conversaţiei? (statică/în schimbare; identică/inversă faţă de momentul iniţial)
3. Cum sunt redate stările, gesturile, tonalitatea vocii personajelor? Asociază câte un exemplu concret din text cu un element de comunicare nonverbală, respectiv paraverbală. (fii atent şi la semnele de punctuaţie din fragment!)
4. Cum se obţine dinamica acţiunii? (fii atent la dimensiunea replicilor şi la semnele de punctuaţie care apar frecvent!)

Grupa a III-a

1. Cine sunt personajele care participă la acţiune? (nume, prenume, poreclă, relaţia dintre cele două femei din comedie) Cine este amantul celor două dame?
2. Ce discută cele două personaje? Ce tip de conflict există între Didina şi Miţa? (exterior/interior; amoros/social/moral)

Scanned with CamScanner

3. Unde se petrece acţiunea acestei scene? (în frizeria lui Girimea/la Poliţie/"o sală de o parte a unui bufet într-un bal mascat de mahala")
4. Când are loc înfruntarea celor două? (în toiul balului/după bal; actul..., scena...)

Grupa a IV-a
1. Cum comunică cele două personaje? (prin dialog/monolog/semne)
2. Cum se modifică relaţia lor pe parcursul conversaţiei? (statică/în schimbare; identică/inversă faţă de momentul iniţial)
3. Cum sunt redate stările, gesturile, tonalitatea vocii personajelor? Asociază câte un exemplu concret din text cu un element de comunicare nonverbală, respectiv paraverbală. (fii atent şi la semnele de punctuaţie din fragment!)
4. Cum se obţine dinamica acţiunii? (fii atent la dimensiunea replicilor şi la semnele de punctuaţie care apar frecvent!)

Anexa 3
Circumscrierea limbajului cinematografic
1. Care personaj intră primul în scenă?
2. Care sunt gesturile care dau în vileag starea personajului?
3. Prin ce sunete este subliniată nervozitatea lui?
4. Cum este încadrat Iancu de camera de filmat?
5. Unde s-a ascuns presupusul „Bibicul"?
6. Prin ce diferă acest prim cadru de textul literar? De ce ? Ce aspect a dorit regizorul să sublinieze în acest mod?
7. Cum se localizează acţiunea acestei scene?
8. Câte planuri de filmare apar până în acest moment? Care este scopul alternării lor?
9. În ce mod sunt încadraţi cei doi bărbaţi? De ce?
10. Cu ce scop este filmat din faţă Crăcănel, deşi nu rosteşte nicio replică în acest moment?
11. În secunda următoare se trece brusc de la ansamblu la focalizarea pe chipul lui Pampon. Cu ce scop?
12. După mai multe planuri generale, camera se opreşte brusc asupra prim-planului. Ştii de ce?

Se formulează primele concluzii cu privire la obţinerea dinamicii imaginii şi la rolul pe care îl au diversele tipuri de planuri mai ales în evidenţierea stărilor personajelor prim mimică, gestică, tonalitate, pauze în vorbire.

13. Ce rol are coloana sonoră în toate aceste secvenţe? Ce modificări aduce peliculei momentul împăcării?
14. Cum se obţine suspansul?

Pentru etapa de fixare se reiau următoarele întrebări:
1. Cine sunt personajele?
2. Cum sunt ele îmbrăcate? De ce?
3. Prin ce tehnici de filmare se obţine dinamica imaginii?
4. Se utilizează coloana sonoră? Ce rol are?
5. În ce mod trădează gestica şi mimica starea personajelor?

Scanned with CamScanner

B. Anexa 4
Grilă de evaluare a interpretării unor secvenţe dintr-o piesă, Manual Art

Ce se evaluează	F. bine	Bine	Slab
A. Corectitudine - pronunţarea corectă a tuturor cuvintelor din secvenţa interpretată			
- claritatea rostirii replicilor (astfel încât să fie auzite de public)			
- respectarea punctuaţiei din text prin pauze şi intonaţie			
- cursivitatea rostirii replicilor			
B. Adecvare respectarea indicaţiilor scenice din paranteze privind: - mimica			
- gestica			
- tonul			
- volumul vocii			
- ritmul vorbirii			
- mişcare în scenă			
C. Interpretare - interpretarea nuanţată/originală a unor replici			
- întruchipare convingătoare a personajului			

CONSTRUCŢIA AMBIVALENTĂ A TEXTULUI PENTRU COPII

Cristina Sărăcuţ
Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei,
Departamentul de Didactica Ştiinţelor Socio-Umane,
UBB Cluj Universitatea *Babeş-Bolyai*

O preocupare recurentă a teoreticienilor literaturii pentru copii constă în elaborarea unor criterii valide pentru a individualiza acest subgen literar. Îmi propun aici să discut problema ambivalenţei textului literar ca pe o trăsătură definitorie şi particularizantă a literaturii pentru copii. Textul suport îl reprezintă romanul lui I.D.Sîrbu – *Dansul ursului*. Analiza mea va aborda resursele construcţiei literare care favorizează dimensiunea ambivalentă a textului. În esenţă, voi evidenţia tensiunea ce există între paratext şi receptarea critică a romanului, respectiv, între paratext şi epitext. Voi sublinia, de asemenea, şi contribuţia intertextualităţii la realizarea dimensiunii ambivalente a romanului. Concluziile mele vor susţine ambivalenţa textului ca o particularitate canonică a literaturii pentru copii şi vor acredita ideea că în cazul romanului lui I.D Sîrbu intertextualitatea şi divergenţa dintre paratext şi dosarul critic (pe de o parte) şi între paratext şi epitext (pe de alta) se constituie în artificii auctoriale de construire a componentei ambivalente a textului pentru copii. ***Cuvinte cheie:*** *ambivalenţă, literatură pentru copii, roman*

Ambivalent text in children literature. A constant trend in children literature theory concerns elaborating of valid criteria to determine this literary subgenre. My intension is to discuss the notion of *ambivalence* as a main trait of children literature. I base my analysis on the novel *The Bear's Dance* written by Ion D. Sîrbu. I will mainly

Scanned with CamScanner

focus on those elements of the literary text that enrich and sustain its ambivalent dimension. Therefore, I will highlight that there is a tension between paratext and critical reception of the novel, and between paratext and epitext, respectively. On the other hand, I will emphasize the fact that intertextuality contributes to the accomplishment of the ambivalent dimension of the novel. In the end, I will conclude that ambivalence can be regarded as a canonical trait of children literature. Studying I.D. Sîrbu's novel *The Bear's Dance*, I will also come to the conclusion that there are two literary auctorial strategies of creating the ambivalent dimension: intertextuality and divergence between critical reception and paratext, and between paratext and epitext, respectively. **Key-words:**: *ambivalence, children literature, novel.*

O dificultate majoră a cercetării literaturii pentru copii constă în reflecţia asupra limitelor literare ce încadrează corpusul textelor. Liniile de forţă ale acestei dezbateri tradiţionale – în sensul periodicităţii cu care apare – despre statutul unui text agreat de către cititorii de vârste fragede se concentrează asupra problemei statutului dual al destinatarului textului. Este textul literar pentru copii un text particular din punctul de vedere al receptării sale? Şi dacă da, în ce constă această specificitate? Poate fi considerată construcţia ambivalentă a textului un element care susţinând şi amplificând dualitatea pistelor de lectură devine o particularitate canonică a literaturii pentru copii?

În acest articol îmi propun să discut conceptul de ambivalenţă în raport cu romanul lui Ion D. Sîrbu, *Dansul ursului*. Intenţia majoră este aceea de a vedea dacă textele scrise în logica adevărurilor disimulate se circumscriu ideii de construcţie narativă ambivalentă şi, în susbsidiar, de a verifica dacă ambivalenta textului literar se constituie într-o particularitate canonică a acestei literaturi.

În contextul cercetărilor din câmpul literaturii pentru copii conceptul de text ambivalent este definit în câteva intervenţii semnificative, aparţinând unor autori consacraţi deja în domeniu. O carte de pionierat, cum este cea a lui Zohar Shavit, defineşte textul ambivalent ca fiind acel text care, în esenţă, este citit în mod diferit, în acelaşi timp, de cel puţin două categorii de cititori. Aceste două categorii au norme, respectiv, obiceiuri de lectură diferite[1]. Diferenţa constă, prin urmare, nu în criteriul vârstei sau al apartenenţei sociale, ci în diferenţa între sistemul de norme de lectură propriu adulţilor şi acela propriu copiilor[2].

Perry Nodelman reia problema construcţiei ambivalente a textului fără a folosi însă termenul de *ambivalenţă*. Cercetătorul canadian vorbeşte despre existenţa unui set de cunoştinţe încorporate în textul pentru copii, dar decelabile doar de către cititorul matur. Există astfel în cărţile pentru copii un adult disimulat (un *adult ascuns* cum îl numeşte, sintagmă care şi inspiră titul cărţii) căruia i se adresează textul. Simplitatea acestei literaturi este doar o prejudecată, textele aşa-zis pentru copii fiind dublate de o „umbră" (shadow). Ambivalenţa textului se traduce astfel prin existenţa unui nivel secund de comprehensiune care implică „o înţelegere mai complexă şi mai completă a lumii"[3] şi informaţii de natură culturală, se-

[1]"Unlike Lotman, I propose a reduction of the scope and the range of the notion of ambivalence in order to apply it to one specific case only: texts that synchronically (yet dynamically, not statically) maintain an ambivalent status in the literary polysystem. These texts belong simultaneously to more than one system and consequently are read differently (though concurrently), by at least two groups of readers. Those groups of readers diverge in their expectations, as well as in their norms and habits of reading. ", Zohar Shavit, *The Poetics of Children Literature*, Athens and London, The University of Georgia Press, 1986, p. 57.

[2]Idem, p. 61.

[3]"The simplicity of texts of children literature is only half the truth about them. They also possess a shadow, an unconscious- a more complex and more complete understanding of the world and people that remains unspoken

Scanned with CamScanner

xuală şi istorică[1], susceptibil a fi înţelese doar de către adulţi. Astfel, cititorul unui acestui gen de literatură se remarcă prin două particularităţi: este suficient de distanţat de text, astfel încât să fie conştient de felul în care adultul construieşte textul din perspectiva copilului. Pe de altă parte, acest cititor este conştient de funcţia didactică a acestei construcţii a copilăriei şi a copilului, întreprinse de către un adult cu scopul de a constitui un model pentru cititorul copil[2].

Când discută statutul textului pentru copii Hans-Heino Ewers observă că acesta derivă tot din statutul dual al auditorilor textelor, fără însă a folosi termenul de ambivalenţă. Textele sunt adresate copiilor, dar deopotrivă şi adulţilor. Adulţii sunt implicaţi în lectura textelor pentru copii nu atât în calitate de cititori, ci de *mediatori*[3], care reţin sau nu textul respectiv în categoria literaturii pentru copii.

Aceste abordări asupra literaturii pentru copii au în comun cel puţin un element de similitudine: toate acceptă existenţa unei perspective duale ce deschide textul pentru copii unor hermeneutici divergente.

***Dansul ursului* – text ambivalent**

Dansul ursului, romanul apărut la Cartea românească în 1988, povesteşte în douăsprezece capitole istoriile fabuloase din vara anului 1944, ale căror protagonişti sunt trei copii. Primul capitol stabileşte coordonatele povestirii cadru: în 1981, Lucian Rogoz, inginer şef al Ocolului silvic din Târgu-Lăpuş, primeşte o scrisoare despre moartea lui Roland, prietenul său din copilărie. Scrisoarea declanşează rememorarea ultimei întâlniri dintre cei doi prieteni, care are loc la Chamonix, unde ajunge datorită invitaţiei primite din partea şefului pădurilor din Savoia aflat împreună cu Lucian Rogoz la conferinţa de ecologie de la Freiburg. La Chamonix Lucian Rogoz este consultat în privinţa celor doi urşi carpatini, Jacques şi Pierre, aduşi din Carpaţii României pentru perpetuarea speciei, urşi care sunt personajele unor întâmplări năstruşnice, devenind astfel atracţia turistică a locului: trec pe la abatorul comunal de unde iau şuncile afumate, dar nu agresează oamenii, ajung la azilul de bătrâni milionari, sunt prieteni de joacă ai Yolandei, fetiţa lui Régis Brunet (cumnatul lui Roland). Sfârşitul acestor doi urşi năstruşnici este tragic: în deschiderea festivităţilor de la olimpiada de iarnă Yolande trebuie să-i plimbe prin piaţa oraşului. Cei doi însă sparg uşa pavilionului în care sunt închişi de bucurie că o văd pe fetiţă, se creează o îmbulzeală şi cineva îi împuşcă mortal şi o răneşte pe Yolande, spre groaza lui Roland şi a lui Lucian, ultimul părăsind Chamonixul a doua zi.

---

beyond the simple surface but provides the simple surface with its comprehensibility", Perry Nodelman, *The Hidden Adult*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2008, p.206.

[1] "What texts of children literature might be understood to sublimate or keep present but leave unsaid is a variety of forms of knowledge – sexual, cultural, historical – theoretically available to and only understandable by adults.", *Ibidem.*

[2] Idem, p. 213.

[3] Adults are, to the extent that we have demonstrated, involved in children's literature not as the actual receivers and readers but rather only as mediators, who filter or pass on, and are therefore addressed only in terms of this function. The children's literary message is not presented to them as reading material, which is also suitable for adults, but exclusively as appropriate reading material for the target group 'children and young people'. Adult mediators read the message in the consciousness that they are not among the group that are meant to be the actual receivers, and consequently will not apply the criteria they would regard as acceptable for adult reading material to these messages.", Hans-Heino Ewers, *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches Children's Literature and Culture*, Taylor & Francis Routledge, 2009, p. 23.

Scanned with CamScanner

Celelalte unsprezece capitole concentrează naraţiunea în vara anului 1944 într-o localitate (comuna Cernele) de lângă pădurea Bucovului, la trei kilometri de oraş, dincolo de parcul Romanescu şi de hipodrom[1], unde se află „castelul" Cosma – gospodăria lui baci Simion şi a tuşei Verona. Aici se adună cei trei copii, Lucian Rogoz de prin părţile Maramureşului (Oaş), Silvia Decuseară (din Moldova), Roland Redont (nepotul lui Emile Redont, arhitectul care a construit parcul oraşului, fiul Irinei, medic la spitalul de lângă gara oraşului, şi al unui colonel de aviaţie refugiat în Anglia, de care nimeni nu mai ştie nimic) care, alături de măgarul Gary, devin protagoniştii întâmplărilor de neuitat din vara anului 1944: zilnicele exerciţii de echitaţie pe care cei trei copii le fac pentru a menţine în formă caii colonelului Duică, adăpostiţi acum la „castelul" Simion, spectacolul de teatru ratat din cauza măgarului Gary care, actor pentru o zi în spectacol, nu ascultă de poruncile lui Cadîr, cel care îl orientează, răscumpărarea cailor pariaţi şi pierduţi de generalul garnizoanei, examenele de intrare în liceu pe care copiii le promovează cu succes, serile cu „simpozioane" de la „castelul" Simion, unde participă cercetătorul de folclor din Ardeal, domnul Lupaş şi profesoara de ştiinţe naturale, domnişoara Mathilde Cucu, venirea la Castel a pelicanului ale cărui aripi roz îi prevestesc – povesteşte baciul Simion – moartea.

Cel mai important eveniment formator din vacanţa celor trei copii se petrece într-o zi din acele zile „de cotitură şi de soartă în care întâmplarea ne pune piciorul în prag, zicând: «de-acum soarele va răsări în altă parte, inima are să vă bată pentru altceva sau altcineva»."[2], o zi din vara anului 1944, când „frunzele se răsucesc, păsările nu mai cântă"[3]. În seara acestei zile neobişnuite (dimineaţa citesc *Taras Bulba*, apoi, peste zi pescuiesc fără mare succes, iar la întoarcerea baciului Simion acasă acesta le povesteşte întâmplarea stranie din pădure când a fost martorul înmormântării a doi soldaţi), copiii însoţiţi de măgarul Gary şi de baciul Simion pornesc spre parcul Romanescu unde găsesc un urs închis într-un puţ săpat de un obuz. Din acest moment se înfiripă strategia de evadare a ursului pe care copiii îl botează Buru. O primă încercare eşuează – copii sunt surprinşi de către paznicul Trifu în timp ce încearcă să-l elibereze; drept pedeapsă sunt şi ei închişi într-o baracă, lângă cimitir, şi eliberaţi apoi, fără formalităţi în dimineaţa următoare de către tuşa Verona. Al doilea plan de salvare a ursului are mai mult noroc şi datorită faptului că în locul paznicului Trifu, care înnebuneşte de frică în ziua în care Lucian deschide uşa grotei în care se află Buru şi acesta rămâne faţă în faţă cu paznicul, vine acum soldatul bonom Leopold Glaser. În 31 iulie, cei trei copiii, însoţiţi în această misiune fantastică de către măgarul Gary, reuşesc să-l elibereze pe urs, să-l ducă într-o poieniţă, în mijlocul pădurii Bucov, departe de casă, şi să se întoarcă pe furiş acasă, nu înainte de a stropi cărarea cu mujdei, compoziţie alimentară total dezagreată de urs. Ursiada[4] se termină tragi-comic: la câteva zile Irene, mama lui Roland, îi anunţă că ursul s-a întors în grota sa. Cei trei se duc să se convingă şi în momentul întâlnirii cu Buru, acesta începe să danseze (pentru a doua oară, prima dată acest lucru s-a întâmplat în seara în care, la ideea lui Roland, ursului i se aşează o oglindă în faţă). Finalul este intempestiv şi brutal: copiii urmează să fie duşi într-un sat mult mai izolat, la Negomir, în timp ce măgarul Gary, presimţindu-şi sfârşitul, porneşte în toiul nopţii spre pădurea Bucovului.

[1]Ion D. Sîrbu, *Dansul ursului*, Bucureşti, Cartea românească, 1988, p. 49.
[2]Idem, p. 126.
[3]Titlul capitolului VI.
[4]Idem, p. 271.

Scanned with CamScanner

***Dansul ursului* şi modalităţile de construcţie a textului ambivalent**

Romanul lui Ion D. Sîrbu devoalează cu generozitate două strategii de construcţie a textului ambivalent. Un prim mecanism se evidenţiază din observaţia asupra existenţei unui decalaj între registrul paratextual al romanului şi hermeneutica lui. Receptarea critică a romanului *Dansul ursului* are un element de continuitate şi constanţă – ea se remarcă prin divergenţa faţă de elementele paratextuale menţionate fără echivoc pe prima pagină a volumului. Aşa cum uşor se poate observa, singura ediţie publicată până acum poartă pe pagina de titlul menţiunea explicită a destinatarului textului – „roman pentru copii şi bunici". Complicitatea dintre autor şi virtualii cititori ai cărţii se revelează din chiar prima frază a romanului când naraţiunea cadru se scrie sub foma naraţiunii la persoana întâi, naratorul Lucia Rogoz precizând cui se adresează povestea lui: „Dragi copii şi bunici"[1].

Conceput ca o carte pentru copii, romanul jurnalistului fără jurnal este receptat în presa literară a vremii, dar şi în câteva monografii ulterioare, dedicate scrisului lui Ion D. Sîrbu, dintr-o perspectivă largă ce eludează problema apartenenţei lui la (sub)genul literaturii pentru copii.

Iată câteva exemple. M. Ungheanu într-o cronică a romanului din 1988 situează cartea în spaţiul romanului animalier, asimilând-o, datorită recursului la digresiune, modelului din Moby Dick[2]. O altă cronică, un an mai târziu, a lui Constantin Tuchilă, afirmă originalitatea cărţii prin construcţia sa parabolică[3], remarcându-i, de asemenea, „farmecul «aventurilor» copilăreşti, tipurile distincte de copii create"[4] şi situând-o „într-un context mitologic strălucit reprezentat în literatura cultă românească, dacă ar fi să citâm doar pe Sadoveanu (*Ochi de urs*), Cezar Petrescu (*Fram, ursul polar*), poezia lui Mihai Beniuc şi a Ilenei Mălăncioiu, sau în cu totul altă ordine de idei, pe Ion Băieşu."[5]

Pentru Cornel Regman meritele cărţii constau în construcţia unei voci auctoriale ce combină „naturalistul cu poezie" şi „moralistul şi reflexivul Sîrbu"[6] şi a unor personaje – copiii – „în individualizarea cărora autorul rezolvă cu succes delicate probleme din psihologia copilului"[7]. *Ursiada* lui Daniel Cristea Enache remarcă volumul pentru „scriitura oblică"[8] şi tehnica parantezei[9], pentru ca monografia dedicată scriitorului Ion D. Sîrbu (*Un om din Est)* să stabilească miza romanului în „parabola structura(n)tă, ce poate fi rezumată prin sintagma «la condition roumaine»"[10] şi să-l clasifice, datorită prezenţei autorului în text deghizat în măgarul Gary, în categoria „prozei empatice"[11] şi a romanului politic „cu

---

[1] „Dragii mei copii, iubiţi părinţi, înainte de a începe depănarea aceste amintiri tîrzii, trebuie să vă mărturisesc , cu umilinţă şi sinceritate, că nu sunt de meserie nici scriitor, nici istoric, nici măcar dascăl (...)", Idem, p. 1.

[2] „Digresiunea este legea romanului animalier, dacă este să stabilim marele model în *Moby Dick*", M. Ungheanu, *I.D. Sîrbu – Dansul ursului*, revista „Luceafărul", nr.37/1988, p. 2.

[3] Constantin Tuchilă, *Dans şi parabolă*, în România literară, nr.22/1988, p. 11.

[4] *Ibidem.*

[5] *Ibidem.*

[6] Cornel Regman, *„Dansul ursului" într-o nouă interpetare*, *Viaţa românească*, nr.21/1989, p. 90.

[7] *Ibidem.*

[8] Daniel Cristea Enache, *Ursiada, Caiete critice*, nr.10-12/1995, p. 190.

[9] Idem, p. 195.

[10] Daniel Cristea Enache, *Un om din Est*, Bucureşti, Curtea Veche Publishing, 2006, p. 266.

[11] Proza empatică presupune, în logica lui Daniel Cristea Enache, participarea lui Ion D.Sîrbu la propriul text, care se face prin „intruziuni naratoriale, copilăriri voluntare şi parabole". Idem, p. 260.

Scanned with CamScanner

travesti alegoric mai gros"[1]. În sfârşit, capitolul dedicat romanului *Dansul ursului* din monografia lui Antonio Patraş reţine cartea ca fiind o „alegorie"[2] cu „un traseu deviant al sensurilor"[3].

Dosarul critic construieşte o perspectivă monolitică asupra cărţii, vehiculând câteva sensuri recurente – structura parabolică a ficţiunii, existenţa unei dimensiuni subversive a textului, miza politică a romanului disimulată prin învelişul de fabulă şi recursul la lumea animalieră, nu în ultimul rând, tenta moralistă. Dintre criticii importanţi pe care i-am citat în intervenţiile lor substanţiale doar Cornel Regman intuieşte cu adevărat deschiderea universului lui Ion D. Sîrbu spre subgenul literaturii pentru copii, atunci când subliniază performanţele volumului, certificând faptul că el se adresează tuturor vârstelor (vezi nota [17]), prin urmare şi copiilor. Cealaltă cronică, cea aparţinând lui Constantin Tuchilă, se apropie timid de această semnificaţie primară a romanului marcată fără echivoc de elementul paratextual, prin sesizarea tipologiei originale a personajelor copii – personaje ale unor „"«aventuri» copilăreşti" (vezi nota [14]).

Interpretările romanului nu fructifică (altfel spus, omit) aşadar indicaţia asupra audienţei aşteptate pe care paratextul, prin pagina de titlu, o dă. Romanul este conceput pentru lectura cititorului copil, dar interpretările sale, scrise desigur din perspectiva cititorul adult, ignoră orientarea către acest tip de destinatar. Dar paratextul cărţii influenţează dinamica relaţiei cu hermeneutica textului şi printr-un alt aspect. Deşi este anunţat ca text „pentru copii şi bunici", publicarea lui nu respectă un imperativ major al regimului vizual al literaturii pentru copii. Ediţia nu prezintă ilustraţii în interiorul textului. Singura imagine este aceea de pe prima copertă[4] în care apare personajul simbolic al textului – ursul Buru. Coperta ultimă completează ilustraţia prin delimitarea cadrului, folosind figuri geometrice (semicerc, pătrat). Efectul general al designului ce combină un background pictural abstract şi un element figurativ este acela de rigiditate. Registrul vizual al volumului subliniază astfel, din nou, o semnificaţie a cărţii ce face parte din complexul hermeneutic monolitic amintit anterior – condiţia de prizonier a ursului traduce alegoric statutul omului – prizonier al propriei existenţe.

Această tensiune care se creează între paratext şi receptarea critică a cărţii reprezintă o marcă, un indiciu al construcţiei ambivalente a romanului lui Ion D. Sîrbu.

O sursă de tensiune există şi în dinamica relaţiei dintre paratext (menţiunea din subtitlu) şi epitext. *Dansul ursului* este un „caz" literar ce se bucură de multe explicaţii bio-bibliografice din partea autorului. În *Jurnal* Ion D. Sîrbu mărturiseşte că a creat fără să vrea un personaj mitic simbolic: „Am terminat de scris *Dansul ursului* (roman pentru copii şi bunici). După LUP (din romanul *Lupul şi Catedrala*) iată acum şi URSUL, fără voia mea, a devenit – în fabula mea – un personaj mitic, simbolic"[5]. Alegerea acestui personaj ca figură centrală a romanului are la bază un mecanism alegoric prin care Ion D. Sîrbu sugerează o similitudine între destinul ursului şi cel al poporului român în epoca de dinainte de

[1] Idem, p. 269.
[2] Antonio Patraş, *Ion D. Sîrbu – de veghe în noaptea totalitară*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2003, p. 170.
[3] *Ibidem.*
[4] Coperta este realizată de Gh. Baltoc.
[5] I.D. Sîrbu, *Jurnalul unui jurnalist fără jurnal*, ediţie şi postfaţă de Florea Firan, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 2009, volumul II, p. 207.

Scanned with CamScanner

1989: „Acum, după ce m-am îndrăgostit de ursul meu, ştiind cât de mult seamănă soarta lui cu soarta neamului, nu pot să nu mă înfior gândindu-mă că Marele U.R.S.S s-ar putea să ia locul Marelui Spirit, distrugând această lume, spre a face una nouă, mai bună şi mai dreaptă... Distrugerea a cam început"[1]. Însemnarea diaristică are importanţă în economia acestei relaţii dintre paratext şi epitext pentru că ea consolidează divergenţa dintre menţiunea paratextuală, care include textul în subgenul literaturii pentru copii, şi devoalarea simbolisticii romanului, care acreditează sensuri ce se îndepărtează de linia acestei interpretări.

Corespondenţa cu Mariana Şora descoperă şi alte detalii despre roman. În scrisoarea din 17 iulie 1988 Ion D. Sîrbu explică apariţia cărţii în catalogul publicaţiilor de la Editura Cartea românească. Scris în graba celor opt luni pentru a nu pierde locul în planul editorial, *Dansul ursului* apare în locul romanului *Lupul şi catedrala,* considerat inactual pentru acea dată[2]. Tot aici vorbeşte şi despre strategia aplicată în text – compilaţia –, precizând tematica esenţială a acestuia: fabulă „despre animale, libertate, dragoste şi moarte"[3], un roman „despre un urs şi un măgar"[4].

Într-o altă scrisoare (Craiova, 7 februarie, 1988), adresată aceleiaşi Mariana Şora, Ion D. Sîrbu, anunţând imediata editare a cărţii, explică tipul de audienţă pe care mizează volumul şi implicita competenţă de lectură subtextuală pe care o presupune din partea auditoriului: „roman pentru copii (copii ca mine şi ca tine)"[5].

O lună mai tîrziu (martie 1988) autorul aduce lămuriri noi despre „copiii" cărora le este destinată cartea – „copii ca mine şi bunici ca Ramon" (nimeni altul decât Ion Negoiţescu), dar şi despre identitatea personajelor: ursul este un alter ego al autorului la tinereţe, în timp ce măgarul Gary (epistolele sunt semnate „Gary" sau măgarul Gary) îl întruchipează pe scriitor la vârsta maturităţii, „acum şi aici"[6].

Pentru problematica dezbătută în acest articol răspunsurile din schimbul epistolar cu Mariana Şora sunt importante din două perspective. În primul rând, ele clarifică intenţia iniţială a autorului, aceea de a crea o carte pentru copii, demonstrând virtuţile estetice ale acestui tip de literatură şi,în acelaşi timp, de a recorecta poziţia sa uşor denigratoare la adresa acestui subgen literar (*Dansul ursului* este scris oarecum forţat, pentru a-şi menţine locul în planificarea editurii). Din acest punct de vedere corespondenţa consolidează menţiunea paratextuală. În al doilea rând, confesiunile lui Ion D. Sîrbu legate de laboratorul de creaţie a romanului au şi rolul de a întrevedea o altă posibilitate interpretativă ce situează cartea în contextul scriiturii fără vârstă, o scriitură cu tentă parabolică, ale cărei semnificaţii subver-

[1]Idem, p. 208.

[2] „Am în faţă exemplarul-semnal al romanului meu apărut la «Cartea românească». (Craiova mi-a făcut figuri – l-am retras şi l-am dus la cea mai inteligentă şi promptă editură).", *Traversarea cortinei. Corespondenţa lui Ion D. Sîrbu cu Ion Negoiţescu, Virgl Nemoianu, Mariana Şora*, prefaţă de Virgil Nemoianu, ediţie îngrijită de Virgil Nemoianu şi Marius Ghica, Timişoara, Editura de Vest, 1994, p. 497.

[3]Idem, p. 496.

[4]Idem, p. 497.

[5]„Nu am intrat la tipar nici cu *Adio Europa* şi nici cu *Lupul şi Catedrala*; aceste două romane se amână, deocamdată; dar sper ca în două luni să ies pe piaţă cu un roman pentru copii (pentru copi ca mine şi ca tine), *Dansul Ursului*, pe care, în speranţa că nu aţi uitat să citiţi subtextual, am să vi-l trimit cu dragoste şi zîmbet", Idem, p. 485.

[6]Romanul „[...] e pentru copii ca mine şi bunici ca Ramon; un fel de pariu al meu, dorind să-mi dovedesc că se poate scrie literatură majoră mimând minoriim filosofând ca în fabulem eroii romanului fiind un Urs (ce îmi seamănă, portretul fiind al autorului în tinereţe) şi un Măgar, pe nume Gary, acesta fiind perfectul portret al meu, acum şi aici.", Idem, p. 486.

Scanned with CamScanner

sive sunt înţelese doar de către cititorii avizaţi. Este aceasta şi direcţia exploatată în principal de către receptarea critică a acestui roman.

În fine, într-o altă epistolă (Craiova, 2 noiembrie 1988) adresată de data aceasta Vioricăi Guy Marica, Ion D. Sîrbu îşi descrie romanul ca pe un „roman despre puşcărie, despre eternel retourul puşcăriei. Şi despre *condition roumaine*, în care sunt specialist"[1]. În acest caz, decodarea înţelesului cărţii se face fără echivoc în câmpul literaturii politice şi autobiografice.

Epitextul, format din corespondenţa cu Mariana Şora şi Viorica Guy Marica şi din intervenţia diaristică a autorului, explică intenţia romanului *Dansul ursului* în registrul dominantei sale majore, circumscriind-o semnificaţiei de roman despre condiţia omului în societatea românească totalitară dinainte de 1989. Explicarea statutului destinatarului cărţii dinamitează orizontul de aşteptare creat de paratext şi de adresarea fără echivoc din prima frază a romanului, construind o perspectivă în care romanul disimulează realităţi istorice şi culturale accesibile doar cititorilor versaţi, buni cunoscători ai istoriei culturale a României şi a istoriilor personale ale autorului.

A doua modalitate de a susţine ambivalenţa textului rezidă în intertextualitate. Citatele şi referinţele livreşti evocate de Ion D. Sirbu ocupă un loc important în roman. De altfel, autorul în scrisoarea deja amintită aici (vezi nota [29]) recunoaşte în compilaţie metoda esenţială de construcţie a universului romanesc. *Dansul ursului* devine astfel un dans al ideilor filozofice şi culturale din imaginarul operelor lui Jean Jacques Rousseau, Heinrich Heine, (*Atta Troll*), Gogol (*Taras Bulba*), Lucian Blaga (poezia *Măgăruşul*), Alfred Brehm (*Viaţa animalelor*), Victor Hugo (*Mizerabilii*) şi, deopotrivă, un dans al umbrelor din tabloul cu chiparoşi al lui Van Gogh (probabil pictura *Noapte înstelată).* Doar două din aceste cazuri de intertextualitate deschid cartea spre universul literaturii pentru copii.

Figura lui Jean Jacques Rousseau, invocată în primul capitol tutelează existenţa unuia din personajele centrale ale cărţii, Lucian Rogoz. Inginerul şef al ocolului silvic se abate din drumul său spre Chamonix, oprindu-se două zile la Geneva, locul naşterii lui Jean Jacques Rousseau, pentru a vedea „bustul lui Jean Jacques Rousseau, pe care ca filosof şi pedagog al naturii îl stimam foarte mult."[2]. La întoarcerea spre casă, după tragica moarte a celor doi urşi împuşcaţi în timpul ceremoniilor pentru începerea serbărilor de iarnă, Lucian Rogoz revine dezamăgit la bustul filozofului francez şi adnotează cinic opinia acestuia despre firea omului, care poate fi oricând modelată într-un sens negativ impus de tiparul societal[3].

Jean Jacques Rousseau expune ideea încrederii în natura bună a omului în *Discurs asupra inegalităţii dintre oameni*, argumentând-o într-o mişcare reflexivă în doi timpi: mai întâi prin a recunoaşte că omul în stare naturală nu este rău: „Mai ales nu vom trage concluzia, aşa cum face Hobbes, că, neavând nici o idee despre bunătate, omul ar fi în mod natural rău; că ar fi vicios fiindcă nu cunoaşte virtutea [...]"[4]; apoi, prin a sublinia că mila este un

[1] „Nu te obosi să citeşti *Dansul ursului*: cheia îţi lipseşte. E un roman despre puşcărie, despre éternel retourul puşcăriei. Şi despre condition roumaine, în care sunt specialist.", Epistolar Ion D. Sîrbu – Viorica Guy Marica, *Caiete critice*, nr.10-12/1995, p. 56.

[2] Ion D. Sîrbu, *Dansul ursului, op.cit.*, p. 9.

[3] „A doua zi m-am dus iar să-i fac o vizită acestui naiv care a fost domnul Jean Jacques Rousseau. I-am dus o floare şi, cînd am rămas între patru ochi, am şoptit: – Permite-mi, bătrîne, o mică rectificare a unui adevăr al tău: poate că omul s-a născut bun: sigur este că societatea poate oricînd să-l transforme în fiară", Idem, p. 42.

[4] Jean Jacques Rousseau, *Discurs asupra inegalităţii; Contractul social*, traducere de S. Antoniu, N. Draşcovici, studiu introductiv de Anton Carpinschi, Iaşi, Institutul European, 2006, p. 69.

Scanned with CamScanner

sentiment ce caracterizează omul în stare naturală şi care salvează specia: „Aşadar, e foarte sigur că mila este un sentiment natural care, moderând în fiecare individ influenţa iubirii de sine, contribuie la conservarea mutuală a întregii specii [...] Ea este cea care, în locul sublimei reguli de justiţei bazată pe raţiune: *Fă altuia ce vrei să ţi facă ţie*, inspiră tuturor oamenilor această maximă de bunătate naturală, mult mai perfectă decît precedenta, dar poate mai utilă: *Asigură-ţi binele făcând cît mai puţin rău altuia* ."[1]

Aceste idei filozofice ale lui Rousseau influenţează şi construcţia naraţiunii evenimentelor din vara anului 1944 la care iau parte cei trei copii şi măgarul Gary, în încercarea lor de a-l elibera pe ursul Buru. De pildă – pentru a selecta doar o secvenţă – reacţia Silviei în momentul cînd, împreună fiind cu baci Simion, Lucian şi Roland, îl descoperă pe ursul Buru în grotă se înscrie în gama sentimentelor ce salvează, din perspectiva lui Rousseau, specia: „Silvia izbucni în plîns. Zise: – Nu pot să-l văd aşa, mi-e milă de el!"[2]. Şi personalitatea soldatului Leopold, al doilea paznic al lui Buru, este impregnată de acelaşi spirit al compasiunii.

Al doilea caz de intertextualitate este cel întreţinut de referinţa la volumul lui Alfred Brehm. În capitolul şapte, în seara celei de a doua zi, după ce copiii descoperă ursul blocat în grotă revin la el şi îi dau un nume (Buru), la „castelul" lui baci Simion se organizează un „simpozion" despre urşi. Domnul Lupaş, profesor şi „mare culegător din munţii Ardealului"[3] le recomandă copiilor să citească tratatul de istorie naturală a lui Alfred Brehm, *Viaţa animalelor*, şi le „traduce" un fragment din capitolul despre urşi: „Nici un alt animal de pradă nu este atît de nostim, cu un umor atît de nostim şi drăgălaş, ca bătrânul nostru Meister Petz"[4]. Fragmentul însă face o referire inexactă – volumul lui Alfred Brehm nu conţine un astfel de citat. Ion D. Sîrbu inventează o referinţă la celebra istorie naturală a lui Alfred Brehm construind fişa de identitate a acestui mamifer în spiritul unei idei: ursul este un animal onest căruia îi repugnă şiretenia, preferă înfruntările directe loviturilor sub centură, este carnivor doar în situaţii fără ieşire, şi, nu în ultimul rînd, este nonviolent (atacă pentru a se apăra). Capitolul din tratatul lui Alfred Brehm (1829-1884) prezintă obiceiurile acestei specii obiectiv, fără a construi o descriere orientată: urşii sunt animale ierbivore în tinereţe, dar preferinţele lor culinare se schimbă în timp şi ajung să se hrănească şi cu carne, ouă, păsări, carcase de animal (cu condiţia ca acestea să nu se fi transformat în hoit); în apropierea omului cei mai puternici dintre ei sunt periculoşi numai dacă sunt atacaţi[5].

Imaginea edulcorată a ursului se decupează în cadrele ideii de candoare – ursul este un mamifer candid care devine violent doar forţat de situaţie, idee în backgroundul căreia putem citi din nou, însă transpusă în universul animalier, filozofia rousseauistă a fiinţei ce se naşte bună, dar pe care contextul social o perverteşte.

---

[1] Idem, p. 72.
[2] *Dansul ursului*, p. 140.
[3] Idem, p. 161.
[4] Idem, p. 163.
[5] "In youth they are probably vegetable feeders exclusively, and later in life most species continue to prefer vegetable food. They are not fastidious feeders, and also eat animals, namely, Crabs, shell fish, worms, insects and their grubs, fishm birds and eggs, mammals and carcasses of animals, but thez eat the latter, probably, onlw while they are still fresh and give forth no odor [...] Yet even the strongest are, as a rule, dangerous to Man only when they are disturbed, frightened or wounded; in short, provoked to do so." Alfred Brehms, *Life of Animals*, translated from the Third German Edition as edited by Prof. Pechuel-Loesche and Dr. William Haacke, and revised and abridged by Prof: Richard Schmidtlein, A.N Marquis@Company, 1895, p.244. Text accesat online https://archive.org/stream/brehmslifeofanim00breh#page/244/mode/1up/search/bears , la data 5.01.2015

Scanned with CamScanner

Procedeul citatului fals sau imaginar[1], cu măiestrie utilizat în *Dicţionarul Onomastic* al lui Mircea Horia Simionescu, are şi rolul de a crea un efect ludic, de farsă, pe care însă doar cititorul adult – şi cunoscător al tratatului – îl poate observa.

Spaţiul cultural astfel creat este împărţit între dominanta majoră a cărţii şi respectiv, cea minoră. Libertatea sau natura umană se constituie în teme ce situează romanul în contextul romanelor despre condiţia umană, în timp ce referinţele (chiar şi false) la viaţa animalelor (urşi, cai, măgari) sau citatele din poezia despre animale ancorează textul în tematica specifică domeniului (anunţat de paratext) literaturii pentru copii.

Concluzii

Dansul ursului rămâne un caz interesant al literaturii pentru copii scrise de Ion D. Sîrbu, anticipat (şi) prin tematică de celălalt roman publicat în 1973 – *De ce plânge mama?*. Romanul, aşa cum am văzut, întreţine (şi) o vie dispută a codurilor de interpretare, mizând pe o dualitatea atent (de)construită a audienţei sale. Cum se întâmplă adesea în receptarea acestei literaturi, întrebarea fundamentală nu este atât *Este Dansul ursului o un roman pentru copii?*, cât *„Este Dansul ursului în realitate un text pentru copii?”*. Cu certitudine, romanul publicat în 1988 confirmă tiparul ambivalent al construcţiei şi, deopotrivă, al receptării sale. Am discutat aici despre două resurse majore ale ambivalenţei textuale.

Pe de o parte, divergenţa consistentă dintre discursul criticii şi elementele de paratext este un indiciu al dualităţii structurante a romanului. Un argument în plus îl constituie divergenţa *intraparatextuală*, mai exact, lipsa de omogenitate pe care o putem sesiza chiar la nivelul paratextului, între elementele componente ale acestuia (un element de peritext cum este subtitlul contrazice registrul vizual al cărţii căruia îi lipseşte ingredientul major al cărţilor scrise pentru copii – ilustraţia). Tensiunea dintre paratext şi dosarul critic consolidează statutul dual al cititorul imaginat de Ion D. Sîrbu încă din etapa de concepţie a cărţii, lector copil, dar şi cititor versat, bun cunoscător al mecanismelor parabolei încifrate în text şi al miturilor antice ale căror scenarii sunt inserate discret în text – vezi de pildă cântecul din fluier cu care copiii îmblânzesc ursul, asemeni drumului lui Orfeu în căutarea lui Euridice – şi, în egală măsură, al (para)literaturii lui Ion D. Sîrbu (corespondenţa, jurnalul şi nu în ultimul rând, celelalte romane).

Citatele şi referinţele livreşti creează un o alveolă culturală care transferă în universul romanului teme şi subteme din alte opere literare şi filozofice. Am analizat doar două fragmente intertextuale importante pentru probelmatica dezbătută aici. Referinţele la filozofia şi personalitatea lui Jean Jacques Rousseau construiesc o dimesiune tezistă a romanului, impunând doctrina acestuia drept reper în educaţia de la „castelul” Simion. Falsele citate din tratatul lui Alfred Brehm sunt instrumentul prin intermediul căruia autorul impune personajului său animalier, ursul Buru, figura histrionică, alura ludică a gesturilor, impulsul ingenuu al acţiunilor sale.

În contextul literaturii pentru copii, ambivalenţa textului se defineşte astfel ca fiind acea calitate a textului de a fi citit simultan (înţeles) în cel puţin două chei de lectură, de către două grupuri de cititori. Normele acestor categorii de lectori sunt diferenţiate în primul rând de vârsta lectorilor lor şi abia în mod secund de vârsta lor biologică.

[1]Denumirea de „citare falsă” îi aparţine lui Antonio Patraş. Autorul însă o foloseşte în alt context referitor la roman, atunci cînd comentează intervenţia profesorului Lupas pe tema mitologiilor despre urs. Antonio Patraş, op.cit., p. 171.

Scanned with CamScanner

În cazul textului lui Ion D. Sîrbu dimensiunea ambivalentă este condiţionată de nonomogenitatea peritextului, care susţine divergenţa între text şi paratext, pe de o parte, dar şi între text şi epitext, de cealaltă parte. Consecinţa directă a structurării duale a universului romanesc este posibilitatea unei duble lecturi: o lectură care pune în lumină detalii din „umbra" textului (*shadow* în termenii citaţi ai lui Perry Nodelman), dezvăluind informaţii despre episoade autobiografice ale autorului – anii de detenţie – şi despre situaţia politică a ţării – regimul comunist de dinainte de 1989 –, şi problematizând (prin psihologia personajului animalier) o aspiraţie fundamentală a omului – libertatea; o lectură care dezvăluie „fabula" şi care pune în centru copiii şi copilăria.

Bibliografie

1. Cristea Enache, Daniel, *Ursiada*, „Caiete critice", nr. 10-12/1995.
2. Cristea Enache, Daniel, *Un om din Est*, Bucureşti, Curtea Veche Publishing, 2006.
3. Ewers, Hans-Heino, Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches Children's Literature and Culture, Taylor & Francis Routledge, 2009.
4. *Epistolar Ion D. Sîrbu – Viorica Guy Marica*, *Caiete critice*, nr.10-12/1995.
5. Nemoianu, Virgil, *Traversarea cortinei. Corespondenţa lui Ion D. Sîrbu cu Ion Negoiţeascu, Virgil Nemoianu, Mariana Şora*, prefaţă de Virgil Nemoianu, ediţie îngrijită de Virgil Nemoianu şi Marius Ghica, Editura de Vest, Timişoara, 1994.
6. Nodelman, Perry, *The Hidden Adult*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2008.
7. Patraş, Antonio, *Ion D. Sîrbu – De veghe în noaptea totalitară*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2003.
8. Regman, Cornel, *„Dansul ursului" într-o nouă interpetare*, *„Viaţa românească"*, nr. 21/1989.
9. Rousseau, Jean Jacques, *Discurs asupra inegalităţii; Contractul social*, traducere de S. Antoniu, N. Draşcovici, studiu introductiv de Anton Carpinschi, Institutul European, Iaşi, 2006.
10. Sîrbu, Ion D., *Dansul ursului*, Bucureşti, Cartea românească, 1988.
11. Sîrbu, Ion D., *Jurnalul unui jurnalist fără jurnal*, ediţie şi postfaţă de Florea Firan, Editura Scrisul Românesc, Craiova, volumul II, 2009.
12. Shavit, Zohar, *The Poetics of Children Literature*, The University of Georgia Press, Athens and London, 1986.
13. Tuchilă, Constantin, *Dans şi parabolă*, *România literară*, nr.22/1988.
14. Ungheanu, M., *I.D. Sîrbu – Dansul ursului*, revista „Luceafărul", nr. 37/1988.

Resurse electronice

https://archive.org/stream/brehmslifeofanim00breh#page/244/mode/1up/search/bears

Scanned with CamScanner

MIHAI EMINESCU, *SĂRMANUL DIONIS* – CINCI PERSPECTIVE

Carmen Stoian,
Liceul Tehnologic *Carol I*, Sibiu
Achim Stoian,
Colegiul Naţional *Octavian Goga,* Sibiu

Pentru aniversarea naşterii lui Mihai Eminescu, în 2011, mai multe grupe de elevi din câteva licee sibiene au realizat o prezentare personalizată a nuvelei Sărmanul Dionis care să reflecte un element specific profilului fiecărei şcoli. Astfel a rezultat un Dionis religios, matematician, faustic, artist, hermeneut. Prezentările au fost oferite colegilor profesori, în dorinţa unei necesare înţelegeri şi reinterpretări flexibile a textului eminescian.
Această versiune este o alternativă viabilă referitoare la implicarea elevilor noştri în receptarea operei eminesciene. **Cuvinte cheie:**: *Eminescu, Dionis, proiect, prezentare, reinterpretare.*

Mihai Eminescu, Sărmanul Dionis, five points of view. For the anniversary of Mihai Eminescu's birth in 2011, some groups of pupils belonging to Sibiu high schools materialize their own views on the short story Sărmanul Dionis wich wanted to spotlight each school's profile. Thus, we have a Dionis that is religious, mathematician, faustic, artist, hermeneutist. These works were offered to our teacher mates in order to an enlarged reinterpretation of the Eminescu's poetry, pointing on a flexible perception of his opera.
This version is fit to life alternative pointing to our pupils involving in intercepting Eminescu's work. ***Keywords:*** *Eminescu, Dionis, project, involving in intercepting , flexible perception.*

Premisele proiectului

Pentru aniversarea naşterii lui Mihai Eminescu, în 2011, mai multe grupe de elevi din câteva licee sibiene au realizat o prezentare personalizată a nuvelei *Sărmanul Dionis* care să reflecte un element specific profilului fiecărei şcoli. Liceele implicate au fost: Liceul de Arte, Colegiul Naţional *Samuel von Brukenthal*, Liceul Tehnologic *Carol I*, Colegiul Naţional *Gheorghe Lazăr*, Colegiul Naţional *Octavian Goga*. Proiectul a reflectat dorinţa unei necesare înţelegeri şi reinterpretări flexibile a textului eminescian. Fiecare grupă a realizat o prezentare PowerPoint, menită să atragă atenţia asupra unei laturi a textului. Acestea au fost susţinute în contextul claselor/şcolii şi oferite apoi, prin intermediul IŞJ Sibiu, colegilor profesori pentru utilizare la clasă.

Realizare

Proiectul nu a fost gândit ca un element de competiţie între şcoli, ci drept o manifestare a libertăţii de ilustrare şi interpretare, corelată tematic domeniilor de activitate ale şcolii: artă plastică, studiu în limba germană, domeniul teologic, ştiinţe realiste, profil filologic.

Plasticienii Liceului de Arte au optat pentru desene şi picturi executate în diverse maniere (impresionism, expresionism, modernism, abstracţionism), având o valoare ilustrativă pentru un fragment de text. Efortul lor s-a îndreptat înspre convertirea limbajului textului literar într-un limbaj figurativ, plastic, soluţiile având un mare impact vizual.

Echipa Colegiului Naţional *Samuel von Brukenthal* a subliniat temele, motivele şi convergenţele între mitul faustic în viziunea lui Goethe şi creaţia eminesciană. Protagoniştii celor două opere: Dionis şi Faust sunt comparaţi sistematic în privinţa inadaptării psihologice la valorile societăţii timpului, căutării absolutului cunoaşterii prin iniţiere sau pact cu

Scanned with CamScanner

forţele infernale, prin tehnicile magice utilizate, prin metamorfozele consumate (întoarcere în timp/întinerire), valorificarea filonului magic (Zoroastru/Nostradamus), pierderea/salvarea sufletului nemuritor, finalul neaşteptat (salvarea miraculoasă).

Grupa de teologie din Liceul Tehnologic *Carol I* a urmărit dimensiunea religioasă a prozei eminesciene, mai ales componenta soteriologică, dar şi posibila damnare a protagonistului nuvelei. Esenţa religioasă a textului o reprezintă iubirea. Mesajul se impune în nuvelă printr-o succesiune progresivă de teme şi motive selectate pentru slide-uri, precum: lumea ca vis, îngerul, diferenţa între divin şi uman, cartea magică, relativitatea spaţiului şi timpului, esenţa divinităţii, iubirea – cale de cunoaştere şi de salvare.

La Colegiul Naţional *Gheorghe Lazăr* s-a insistat asupra întreţeserii literaturii cu concepte matematice, valorizarea simbolică a lor, într-o firească şi necesară unitate a cunoaşterii umane. Prezentarea a gradat în mod rafinat termenii: punct, linie, cerc, oval, triunghi, pătrat, sferă, cifră, număr, infinit, urmărind semnificaţiile acestora în contextul simbolismului universal şi apoi în opera propriu-zisă.

Filologii Colegiului Naţional *Octavian Goga* au urmărit receptarea nuvelei, varietatea perspectivelor critice formulate în timp de exegeţi precum: Ion Scurtu, Gino Lupi, Nicolae Iorga, Tudor Vianu, George Călinescu, Nicolae Ciobanu, Ioana Em. Petrescu. Istoria interpretărilor arată o diversificare şi amplificare a profunzimii acestora, trecându-se de la locuri comune sau generalităţi, la corelaţii cu viziunea profundă a scriitorului. Această perspectivă diacronică arată deruta criticii literare faţă de o proză atipică pentru orizontul de aşteptări. Formulările sunt adeseori ambigue, vagi, vizând eventuale convergenţe cu receptarea operei poetice. Prozatorul Eminescu este dificil de acceptat ca atare.

Observaţii comparative

Elevii au ales fragmentele în funcţie de tema sugerată, fapt care a generat inevitabil o lectură parţială, dar au făcut-o în mod consecvent. Remarcăm prezenţa unor aspecte cheie (ex. dedublarea, cartea de magie, episodul selenar) în toate proiectele, dovedind o lectură atentă sau bine dirijată a elevilor. Cerinţele generale referitoare la criteriile calitative şi cantitative ale PowerPointurilor sunt respectate. Apar însă texte supradimensionate cantitativ, fonturi subdimensionate, contraste cromatice stridente, dar şi slide-uri realizate impecabil la acest nivel.

Alegerea imaginilor arată efortul de a ilustra temele prezentărilor. Termenul eclectic defineşte reprezentările selectate: de la desene/picturi originale (Arte), la motive populare, fresce religioase, codexuri biblice sau chiar precolumbiene (?!), cadre din filme asociate explicit sau implicit temei, fragmente din creaţii plastice renumite aparţinând lui Michelangelo Buonarotti, Albrecht Dürer, Maurits Escher, Piet Mondrian etc., fotografii făcute de telescopul Hubble, până la imagini kitsch. Selecţiile arată, pe de-o parte, prezenţa unei culturi în formare, dar şi superficialitate sau neînţelegerea valorii ilustraţiilor pentru susţinerea textelor. Remarcăm faptul că nu există o gramatică a ilustrării textului literar/ critic, aşadar, nici o gramatică a receptării acestora.

Deşi sunt precizate ipotezele, nu apar întotdeauna concluzii referitoare la demersul făcut, acestea devenind, implicit, pasate receptorilor. Echipele au realizat prezentările pentru colegii lor şi au omis din slide-uri, clarificări terminologice necesare. Uneori sunt presupuse elemente greu de cuantificat, precum: lectura atentă şi integrală a textului, prezenţa unui limbaj critic format, recunoaşterea operelor plastice / fotografiilor utilizate pentru ilustrare. S-au evidenţiat, dincolo de conţinuturi, şi stereotipii ale muncii la proiecte, (subordonarea la

Scanned with CamScanner

internet, bibliografie minimală, schematism/laconism în explicaţii) elemente conducând la obscuritate.

Concluzii

Exceptând tema circumscrisă, elevii au putut să-şi exprime creativitatea, atât în alegerea materialului relevant, cât şi în structurarea prezentării, fapt care dă o măsură a realităţii şcolare. Elevii au optat pentru o strategie personalizată a selecţiei fragmentelor, a realizării efective a proiectului, a ordonării logice în demersul expozitiv. Creativitatea s-a manifestat la toate grupele, dar artiştii au fost favorizaţi de modul de prezentare al proiectului.

Sfera intertextualităţii şi multidisciplinarităţii s-a concretizat în acte culturale perceptibile, chiar semnificative. Învăţarea prin descoperire şi munca în echipă s-au concretizat într-o manieră distinctă pentru fiecare grup de elevi.

Nefiind un concurs, nu s-a urmărit excelenţa prin comparaţie, ci amplificarea posibilităţilor concrete ale elevilor.

Raportarea la scriitorul canonic n-a mai fost limitată de finalitatea unui comentariu pentru un examen sau o evaluare scrisă, clasică.

Colegii noştri, profesorii au realizat că un text literar dificil poate fi subiectul unui experiment didactic, rezultând ideea că uneori e preferabilă o lectură parţială, dublată de implicarea elevilor, conturând convingerea că s-a explorat doar un nivel al textului, decât o tentativă de predare/învăţare tradiţională, adesea sufocantă.

Mulţumim elevilor implicaţi şi profesorilor Adriana Istrate, Camelia Onisie, Simona Radu.

CĂRŢILE CLASICE, POVEŞTI FĂRĂ SFÂRŞIT

Marilena Şerban
Liceul Greco-Catolic *Timotei Cipariu*, Bucureşti

Dacă admiraţia este construcţie şi clasică este o carte care nu termină niciodată de spus ce are să-i spună cititorului, atunci profesorul reciteşte clasicii şi pentru a descoperi ce le spun ei tinerilor locuitori în recent, nou, inedit. Uneori, el învaţă să-i admire împreună cu elevii... Aşadar, tehnici de a construi admiraţia, împrumutate şi din ştiinţa arhitecţilor, pentru a demonstra că întotdeauna e mai bine să-i citeşti pe clasici decât să nu-i citeşti sau să îi dărâmi cu buldozerul. ***Cuvinte cheie:*** *admiraţie, cititor, cărţi clasice.*

Neverending Stories. If admiration is construction and a classic is a book that has never finished saying what it has to say, then the teacher rereads the classics so that he/she can discover what they say to the young readers, living in a new, recent world. Several ways of building admiration, some borrowed from architects, in order to prove that to read the classics is better than not to read the classics. ***Keywords:*** *reverence, reader, classic books.*

O şcoală a privirii

Dacă este clasică „o carte care nu termină niciodată de spus ce are să-i spună cititorului”[1], atunci literatura canonică din programa şcolară are ce să spună chiar şi cititorului tâ-

[1]Italo Calvino, translated by Patrick Creagh, *Why Read the Classics?*, October 9, 1986 Issue, http://www.nybooks.com/articles/archives/1986/oct/09/why-read-the-classics, trad. mea.

Scanned with CamScanner

năr din secolul al XXI-lea, fie el îndărătnic, *Homo zappiens* etc. Şi ar putea spune mereu altceva chiar şi profesorului, blocat fie pe drumuri prea mult umblate, fie el însuşi plictisit de aceste drumuri. Aceasta a fost ideea de la care am plecat imaginând parcursul prezentat în cele ce urmează.

Cheia în care am interpretat textele canonice mi-a fost oferită de întâlnirea cu o arhitectă pasionată, dar şi cu câteva cărţi care m-au obligat să-mi pun nişte întrebări, schimbându-mi perspectiva. Se adaugă experienţele schimbării unor case, deoarece, cu certitudine, „experienţele noastre fundamentale se leagă de câte o stradă şi o casă sau, măcar, cameră, în care am locuit cândva."[1]

Luând în serios arhitectura, ea m-a supus unui efort special şi dificil, cum îl numeşte Alain de Botton: „Ne cere să fim deschişi la ideea că suntem afectaţi de mediul în care trăim"[2]. Trăiesc într-un oraş mare, care m-a adoptat de vreo zece ani, pe care îl plac pentru bucata de istorie pe care o ascunde şi îl iubesc mai puţin pentru cealaltă faţă, rezultată dintr-o convieţuire forţată cu mediul, faţa gri, urbanizată după planuri cincinale. Ceea ce s-a întâmplat când acest trai s-a încheiat nu a înfrumuseţat acest chip, dimpotrivă, s-a construit haotic, după modele preluate de la alţii şi în disonanţă, din nou, cu identitatea noastră.

Elevii mei trăind în aceeaşi realitate, am considerat necesar să deschid discuţia către un alt tip de şcoală, terapeutică, descrisă de Andrei Pleşu astfel: „Eu nu spun că va trebui să construim de aici încolo în stilul altui timp. Spun doar că a percepe aceste lucruri şi a le asimila ca tipuri de construcţie este o excelentă şcoală: o şcoală a privirii şi a reacomodării la un mediu construit firesc."[3]

Acest parcurs didactic acoperă ceea ce programa şcolară numeşte „competenţă culturală – ce implică un demers de contextualizare istorică şi culturală a fenomenului literar", precum şi valori şi atitudini „care să contribuie la formarea unei personalităţi autonome a elevilor, capabile de discernământ şi de spirit critic, apte să-şi argumenteze propriile opţiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conştiinţa propriei identităţi culturale şi manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică".[4].

Case şi străzi în literatură

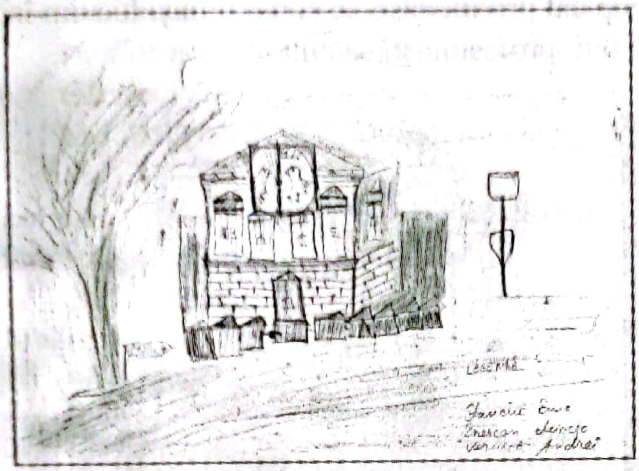
Textul ales pentru a-mi ilustra ideea a fost *Enigma Otiliei* de George Călinescu. În momentul de prelectură, elevii, organizaţi în grupe, au primit imagini cu diverse clădiri din Bucureşti, sarcina de lucru fiind să redacteze un text descriptiv pe baza lor. Ulterior, într-un jurnal de învăţare, au scris dificultăţile pe care le-au avut în rezolvarea cerinţei. Dintre ele, semnificative mi s-au părut necunoaşterea termenilor din domeniul arhitecturii (recunoaşterea clădirilor fiind şi ea problematică) şi convertirea detaliilor vizuale în cuvinte („Greu de exprimat în cuvinte"). Astfel, au conştientizat absenţa unor informaţii minimale din aria unei alte arte, o confirmare a anticipării mele şi o justificare a utilităţii unui astfel de parcurs didactic.

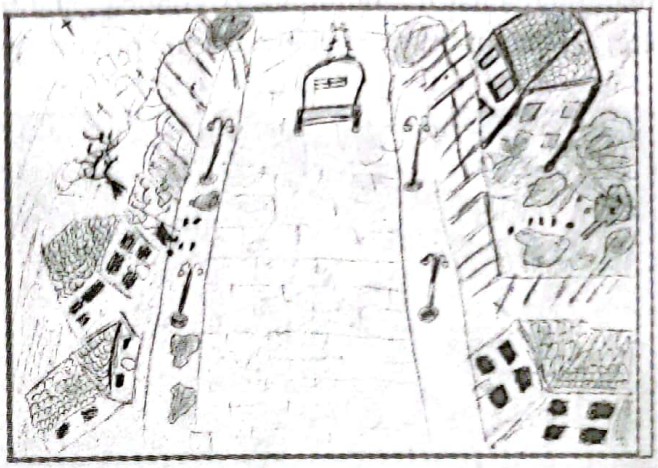
Pasul al doilea l-a reprezentat sarcina inversă – realizarea unor desene plecând de la descrierile arhitecturale din romanul lui Călinescu. Şi acum limbajul de specialitate le-a pus pro-

[1] Ioana Pârvulescu, *Casele vieţilor noastre*, Bucureşti, Humanitas, 2014, p. 18.
[2] Alain de Botton, *Arhitectura fericirii* , Bucureşti, Vellant, 2009, p. 25.
[3] „O casă trebuie să lase loc pentru mister", Andrei Pleşu, în *Casele vieţilor noastre*, Bucureşti, Humanitas, 2014, p. 67.
[4] ***„Notă de prezentare", Programa de limba şi literatura română – Ciclul superior al liceului, MEC, 2006.***

Scanned with CamScanner

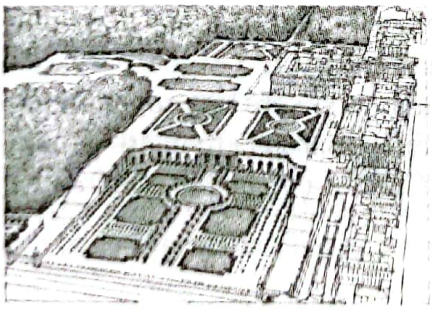
bleme, dar în privinţa sensului termenilor întâlniţi în text. O altă dilemă, pe care o prevăzusem şi s-a confirmat, a fost alegerea perspectivei grafice, ancora de care m-am folosit pentru a prezenta perspectiva narativă prin analogie cu perspectiva din desenul de arhitectură.



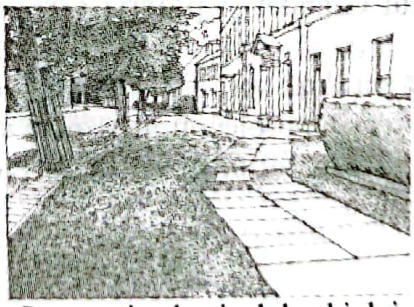


Ulterior, discuţia despre trăsăturile realiste sau despre valoarea romanului nu au mai fost aride. Au identificat mai uşor tehnica detaliului semnificativ şi asumarea perspectivei s-a dovedit a fi un subiect accesibil, pentru că identificându-se cu personajul adolescent, elevii au înţeles lipsa lui de expertiză, cea care trăda implicarea autorului.[1]

Un alt concept clarificat mai uşor a fost perspectiva narativă. Am plecat de la desenele lor, în care unii au preferat perspectiva aeriană, alţii, pe cea de la nivelul ochiului sau au surprins simbolistica detaliilor (o echipă a discutat întreaga oră despre alegerea perspectivei şi a trasat doar câteva linii). Semnificativ a fost cum au interpretat textul, convertindu-l în imagine, privirea arhitectului care le-a evaluat remarcând varietatea stilurilor şi a abordărilor, numărul detaliilor păstrate din text, iar profesorul, capacitatea textului clasic de a duce pe drumuri nebătătorite sau nebănuite.



Perspectiva aeriană



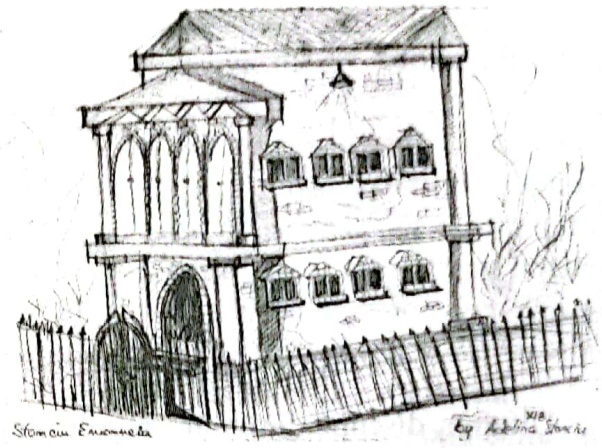
Perspectiva la nivelul ochiului

Curiozitatea lor de a corela imaginea ficţională a casei descrise de Călinescu cu realitatea a avut două consecinţe: una dintre eleve şi-a rugat sora, viitoare arhitectă, să-i refacă

[1] „În romanul său, G. Călinescu foloseşte persoana a treia singular, însă realizează o naraţiune numai parţial obiectivă. Aceasta este singura verigă a procesului creator pe care G. Călinescu nu o poate stăpâni, procesul desfăşurându-se intern-subiectiv. Se adaugă asumarea perspectivei. Cel ce scrutează înfăţişarea locuinţelor, substituind personajul, este romancierul a cărui privire s-a format în ambianţa urbanistică a Italiei, în perioada celor doi ani de specializare arhivistică." Ion Bălu, *Enigma Otiliei. Biografia unei capodopere*

Scanned with CamScanner

tema, de data aceasta profesionist, iar eu am căutat imaginea casei în care s-a filmat ecranizarea romanului călinescian. Astfel, am aflat împreună despre Casa Miclescu, de pe Bulevardul Kiseleff nr. 35-37, integrată unui proiect numit *Case care plâng*, al cărui scop este reabilitarea patrimoniului local, fiindcă „atât timp cât privim case, le construim şi locuim în ele, arhitectura este un subiect ce ne priveşte pe toţi, profesionişti sau nu."[1]



Casa Miclescu

Povestea casei a continuat cu povestea Străzii Antim şi, în final, a unui cartier, Uranus-Izvor, dispărut sub buldozerele comuniste, despre care elevii mei, deşi bucureşteni, nu ştiau foarte multe. Internetul a fost o bună sursă de documentare, fotografiile şi filmele despre dărâmarea şi mutarea unor clădiri, inclusiv biserici, având un impact semnificativ.

Lecturi succesive

În etapa lecturii, pentru a sublinia balzacianismul romanului, dar şi pentru a promova o anume „şcoală a privirii" în privinţa locului în care trăim, a urmat realizarea, în cod verbal şi vizual, a unor paralele între Strada Antim, strada din Saumur şi strada proprie; casa lui moş Costache, casa domnului Grandet şi propria casă; camera Otiliei, salonul domnului Grandet şi propria cameră.

Discuţia poate fi deschisă nu doar spre literatura universală, ci şi spre cea contemporană, etapă pe care nu am parcurs-o în proiectul meu, deja cronofag, dar la care m-am gândit, sugestiile fiind *Pururi tânăr, înfăşurat în pixeli* de Mircea Cărtărescu şi *Povestiri de pe Calea Moşilor* de Adina Popescu.

Alte drumuri

M-am întrebat, lucrând la această temă, care ar fi contextul în care aş mai putea aduce în atenţia elevilor legătura dintre cele două arte: literatura şi arhitectura. Am pus, într-o listă, câteva puncte de intersecţie.

1. *Noua structură şi opera lui Marcel Proust,* Camil Petrescu (metafora caselor fără acoperişuri – perspectiva narativă);
2. *Arca lui Noe*, Nicolae Manolescu, capitolul „Doricul, ionicul şi corinticul" în paralel cu fragmente din *Arhitectura fericirii*, Alain de Botton;

[1] http://www.casecareplang.ro

Scanned with CamScanner

3. *Clasicism, romantism, baroc*, George Călinescu (deschidere şi către *Bietul Ioanide*);
4. Iată casa. Cum arată cel care o locuieşte? (valorificarea imaginilor cu casele scriitorilor sau case care au inspirat scriitori);
5. Arhitectura caselor din literatură – fereastra, uşa, sufrageria, alcovul, podul (*Casele vieţilor noastre*, Ioana Pârvulescu);
6. *Cărţile cele mai reuşite sunt adevărate opere arhitectonice* (*Cum se citeşte o carte*, M.J. Adler, Ch. Van Doren, *Ion* de Liviu Rebreanu).

Enigma Otiliei şi-a găsit o posibilă dezlegare în secolul al XXI-lea. Aşadar, este o poveste fără sfârşit, semn al clasicizării.

Bibliografie

1. Bălu, Ion, *Enigma Otiliei. Biografia unei capodopere*, Cluj-Napoca, Dacia, 2000.
2. Botton, Alain de, *Arhitectura fericirii* , Bucureşti, Vellant, 2009.
3. Calvino, Italo, *Why Read the Classics?,* translated by Patrick Creagh.
4. Pârvulescu, Ioana, *Casele vieţilor noastre*, Bucureşti, Humanitas, 2014.

VOCILE MULTIPLE ALE CANONULUI BACOVIAN

Alina Ioana Tonea
Colegiul Naţional *Liviu Rebreanu,* Bistriţa

Comunicarea îşi propune să prezinte o altă imagine a poeţilor canonici, mai exact a lui George Bacovia, un poet al obscurului, decadenţei, neantului. Lucrarea are în vedere o trecere în revistă a trăsăturilor simbolismului bacovian cu accent pe imaginea poeziei de dragoste şi mai ales a ipostazelor feminine în lirica poetului. Demersul didactic propus vine ca sprijin în înţelegerea textului la prima vedere din poetica simbolistă, dar având la bază cunoştinţele dobândite la studiul detaliat al unui text din lirica bacoviană. ***Cuvinte cheie:*** *demers didactic, item , canon, competenţă, evaluare.*

The multiple voices of Bacovia`s compulsory study. The paper intends to present another image of the poets who are compulsory to be studied, in particular, George Bacovia, a poet of obscurity, decadence and void. The paper contains the features of Bacovia 's symbolism with emphasis on the image of love poetry and on the feminine faces in his poems. The suggested methodological step comes as a support in the understanding of texts at first sight from the symbolistic poetry, but based on knowledge acquired while studying in detail texts from Bacovia 's poetry. ***Keywords:*** *obligation; skile; reaching process; evaluation; item.*

1. Argument

Literatura este un domeniu creativ prin definiţie, dar prezenţa unor termeni precum *canon* sau *canonici* ataşează conceptului de literatură impresia de obligativitate, care împiedică libertatea de interpretare, cel puţin la nivel aparent. Această viziune conturează o falie majoră între frumuseţea lecturii, receptarea textului şi conştientizarea nevoii de asimilare a textului. „Vina" aparţine în parte şi furnizorului de informaţii care conduce demersul didactic spre asimilarea conceptelor de bază cu care să opereze elevul în cazul unui examen, fără să aibă în vedere deschiderea spre interpretări multiple, spre analize şi sinteze care să permită o viziune coerentă şi de ansamblu asupra operei unui autor.

Scanned with CamScanner

Lucrarea de faţă îşi propune să ofere un demers didactic asociat nevoii de interpretare a textului, receptării textului bacovian, dar care să permită conexiuni fireşti între ideile poetice desprinse din texte analizate la prima vedere şi textul studiat în detaliu la acest autor. Accentul pus pe paradigma comunicativ-funcţională este esenţial în înţelegerea şi interpretarea textului, dar itemii concepuţi pentru înţelegerea unui text la prima vedere în cadrul examenelor finale nu încurajează interpretările de ansamblu, conexiunile între textele studiate, ci nevoia de a răspunde aplicat, fără necesitatea înţelegerii exacte a textului până aproape de finalul testului.

2. Concepte teoretice

Înţelegerea textului: presupune ca etapă momentul iniţial al lecturii care se bazează pe interogarea textului şi mai ales pe desprinderea secvenţelor care alcătuiesc textul. În această etapă este necesară identificarea unui câmp semantic dominant şi chiar al elementelor de punctuaţie.

Interpretarea textului: este etapa următoare care presupune valorificarea cunoştinţelor dobândite în momentul apropierii de text prin identificare de stări, sentimente şi elemente constitutive. În această etapă este esenţială relectura, deoarece este evidentă transformarea primei lecturi în lectură de profunzime care să implice privirea critică, analitică, sintetică. În acest sens este obligatorie relectura.

3. Demers

Programa şcolară propune analiza şi interpretarea unui text bacovian pe baza căruia elevii să poată realiza un eseu structurat interpretativ, având în vedere respectarea unor repere. De asemenea se are în vedere analiza unui text la prima vedere care, de obicei, devine clişeizat pe itemii deja arhicunoscuţi ai programei de evaluare. Demersul didactic oferit de mine are în vedere:

- propunerea a două texte din lirica *de dragoste* bacoviană, cu scopul de a le oferi elevilor şi viziunea extrem de personală a poetului asupra iubirii/iubitei;
- propunerea unor cerinţe de analiză a textului (la prima vedere) care să „oblige" la înţelegerea reală a textului prin asocieri şi conexiuni ce au la bază cunoştinţe despre simbolismul bacovian, dar şi posibilitatea interpretării personale, prin analiză comparativă a celor două texte sau a unui text dat cu cel studiat la clasă.

Textele alese sunt *Nevroză* şi *Melancolie* ambele având ca idee de bază scene de interior în care se simte absenţa cuplului, iar iubirea e predestinată despărţirii. Activitatea este propusă pentru 100 de minute.

Primul pas. Evocarea *care presupune: 1. realizarea unui eseu de cinci minute în care elevii trebuie să-şi exprime părerea despre rolul decorului/ambientului în manifestarea sentimentelor cuplului de îndrăgostiţi; 2. lectura textelor propuse şi realizarea etapei de interogare a textului în care se produce apropierea de text, înţelegerea textului.*

Pasul doi. Realizarea sensului. Elevii primesc fişe de lucru individuale cu nouă itemi care vizează înţelegerea şi interpretarea textului. Timpul de lucru este de 45 de minute. Elevii vor fi puşi în faţa unor altfel de itemi care îi vor obliga să facă asocieri între cerinţă şi text,

Scanned with CamScanner

spre deosebire de itemii propuşi în cadrul evaluărilor finale care nu se raportează major la textul suport. Mai mult, elevii vor avea posibilitatea să facă corelaţii cu textul studiat la clasă (de obicei, poezia *Plumb*).

Pe un ecran vor fi proiectate textele celor două poezii necesare vizualizării în momentul analizei. Elevii vor fi împărţiţi în două grupe, dar cerinţele vor fi rezolvate individual. O grupă va primi ca text suport poezia *Nevroză*, iar cealaltă grupă va primi ca text suport poezia *Melancolie*. După expirarea timpului de lucru se vor centraliza răspunsurile, iar elevii vor avea posibilitatea să-şi argumenteze fiecare răspuns, dar şi posibilitatea de a schimba impresii şi de a compara cele două texte propuse. Această etapă de circa 20 de minute este extrem de importantă în vederea verificării capacităţii de înţelegere şi interpretare a textului.

Cerinţe pentru poezia *Nevroză*:

1. Precizează patru cuvinte din câmpul semantic al sentimentelor/stărilor sufleteşti regăsite în poezie.
2. Explică rolul stilistic al semnelor de punctuaţie în poezia dată/lipsa semnului întrebării şi al exclamării.
3. Selectează două structuri care ilustrează imagini vizuale/auditive explicând rolul lor în contextul ritualului de dragoste.
4. Precizează tema poeziei şi un motiv literar argumentând alegerea făcută.
5. Transcrie câte două structuri care evidenţiază spaţiul exterior, respectiv interior, precizând relaţia ce se stabileşte între cele două ipostaze spaţiale în contextul poeziei de dragoste bacoviene.
6. Explică rolul comparaţiei *Şi ninge ca-ntr-un cimitir* şi al epitetului *marş funebru*.
7. Extrage din text cuvintele asociate iubitei, precizând partea de vorbire prin care acestea se exprimă şi rolul lor în contextul poeziei de dragoste.
8. Ilustrează cu exemple din text două trăsături ale simbolismului.
9. Comentează, într-un text de 100 – 150 de cuvinte, ultimele două strofe ale poeziei având în vedere relaţia dintre ideile poetice şi mijloacele artistice.

Cerinţe pentru poezia *Melancolie*:

1. Precizează patru cuvinte din câmpul semantic al sentimentelor/stărilor sufleteşti regăsite în poezie.
2. Explică rolul stilistic al semnelor de punctuaţie în poezia dată/lipsa semnului întrebării şi al exclamării.
3. Selectează două structuri care ilustrează imagini auditive explicând preponderenţa lor în contextul ritualului de dragoste.
4. Precizează tema poeziei şi un motiv literar argumentând alegerea făcută.
5. Transcrie câte două structuri care evidenţiază spaţiul exterior, respectiv interior, precizând relaţia ce se stabileşte între cele două ipostaze spaţiale în contextul poeziei de dragoste bacoviene.
6. Explică rolul enumeraţiei *Ce chiot, ce vaiet în toamnă* şi al epitetului *sălbatec vuieşte*.
7. Extrage din text cuvintele asociate iubitei, precizând partea de vorbire prin care acestea se exprimă şi rolul lor în contextul poeziei de dragoste.
8. Ilustrează cu exemple din text două trăsături ale simbolismului.
9. Comentează, într-un text de 100 – 150 de cuvinte, ultima strofă a poeziei având în vedere relaţia dintre ideea poetică şi mijloacele artistice.

Cerinţele respectă nivelurile taxonomice ale lui Bloom, dar mai ales sunt concepute în aşa fel încat să răspundă nevoilor elevului de a genera răspunsuri legate de curentul literar,

Scanned with CamScanner

de elementele de structură, de identificarea temei operei, precum şi de elaborarea unor minieseuri în care elevii au ca sarcină argumentarea sau comentarea unor fragmente de text.

Pasul trei. Reflecţie. Se va realiza o activitate de 20 de minute bazată pe brainstorming şi generată de nevoia sintetizării ideilor expuse în timpul prezentării. Se poate genera şi o discuţie care să aibă ca scop comparaţia celor două texte cu poezia studiată la clasă.

4. Concluzii

Activitatea pune în valoare capacitatea elevului de a analiza, interpreta şi face conexiuni. Prin intermediul demersului se are în vedere respectarea taxonomiei lui Bloom, iar un exerciţiu de acest fel poate genera şi dezvolta capacitatea elevului de a realiza mult mai facil eseul structurat de 600-900 de cuvinte pe un text studiat.

Acest gen de activitate este menit să deschidă căi de interpretare şi să ofere elevului posibilitatea să *gândească* textul. Este activitatea care se raportează în mod real la un text suport, în comparaţie cu itemii construiţi standardizat în cadrul examenelor finale, care nu presupun o adevărată raportare la un text suport.

Bibliografie

1. Bacovia, G. *Opere* X, Editura Minerva, Bucureşti, 1978.
2. Pamfil, A., *Limba şi literatura română în gimnaziu – Structuri didactice deschise,* Editura Paralela 45, Cluj, 2003.
3. Szekely, M.E., *Relectura comprehensivă vs. relectura interpretativă* în revista „Perspective", nr.1/2014.

Anexă

Nevroză

G. Bacovia

Afară ninge prăpădind,
Iubita cântă la clavir,
Şi târgul stă întunecat,
De parcă ninge-n cimitir.

Iubita cântu-n marş funebru,
Iar eu nedumerit mă mir:
De ce să cânte-un marş funebru...
Şi ninge ca-ntr-un cimitir.

Ea plânge şi-a căzut pe clape,
Şi geme greu ca în delir...
În dezacord clavirul moare,
Şi ninge ca-ntr-un cimitir.

Şi plâng şi eu, şi tremurând
Pe umeri pletele-i resfir...
Afară târgul stă pustiu,
Şi ninge ca-ntr-un cimitir.

Melancolie

G. Bacovia

Ce chiot, ce vaiet în toamnă
– Şi codrul sălbatec vuieşte –
Răsună-n coclauri un bucium,
Şi doina mai jalnic porneşte.

– Ascultă, tu, bine, iubito,
Nu plânge şi nu-ţi fie teamă –
Ascultă cum greu, din adâncuri,
Pământul la dânsul ne cheamă...

Scanned with CamScanner

RECEPTAREA AUTORILOR CANONICI ÎN LITERATURA ROMÂNĂ ŞI ÎN LITERATURA ENGLEZĂ ŞI AMERICANĂ

Teodora Svetlana Ţifu
Colegiul Naţional *LiviuRebreanu,* Bistriţa

Lucrarea îşi propune să analizeze modul în care autorii englezi din lista de lecturi obligatorie, aşa numiţii autori canonici, sunt receptaţi în prezent de către elevii claselor cu profil bilingv, şi felul în care interpretarea lor, în paralel cu cea a autorilor canonici români ar putea să îmbunătăţească capacitatea de analiză şi interpretare a unui text la prima vedere. Demersul didactic propus vine în sprijinul înţelegerii acestor sarcini de lucru din cadrul examenului naţional de Bacalaureat. ***Cuvinte cheie:*** *autorii englezi, la prima vedere, analiză,. Interpretare.*

The perception of the compulsory writers in the Romanian literature and in the English and American literature. The paper intends to analyse the way in which the English authors on the compulsory list of readings are currently perceived by the students in the bilingual classes, and the way in which their interpretation, parallel with the one of the Romanian authors, could improve the students'ability of analysis and interpretation of a text at first sight. The suggested methodological step comes as a support in the understanding of a task in the Bacalauret exam. ***Keywords:*** *the English authors, at first sight, i-analysis, nterpretation.*

Literatura este una dintre componentele de bază a ceea ce numim cultură generală şi de aceea este important să rămânem conectaţi cu modul în care ea evoluează. Curentele literare sunt o reflexie a istoriei, a preocupărilor şi intereselor care au marcat generaţiile de-a lungul secolelor. Astfel, creaţia scrisă devine mărturia evoluţiei unui popor şi a tuturor elementelor care îl definesc.

Este important ca tinerii şi elevii să înţeleagă şi să aprecieze importanţa şi valoarea literaturii, nu doar din punct de vedere istoric, ci şi cultural. Alegerea autorilor canonici care reprezintă principalele curente literare influenţează în mod direct receptarea mesajului prin măsura în care textul rezonează cu viziunea şi principiile elevilor. Operele literare reprezentative ar trebui selectate aşa încât să evidenţieze cât mai bine curentul literar, să vehiculeze o temă uşor de înţeles, dar a căror scriere să fie construită prin tehnici interesante şi inovatoare şi care să ofere multiple posibilităţi de interpretare. Astfel, literatura şcolară ar acoperi o varietate cuprinzătoare de tipologii şi mentalităţi şi ar deveni un subiect mai agreabil pentru o generaţie care stă sub semnul tehnologiei şi al internetului.

Pentru elevii care studiază la un profil bilingv sau intensiv engleză, contactul cu literatura şi cultura britanică şi americană decurge firesc atât din natura profilului, cât şi din construcţia curriculumului, prin prezenţa unei ore pe săptămână în orarul lor dedicată studiului acestui subiect. Tocmai din acest motiv, studiul unor culturi atât de importante în secolul XXI ar putea constitui un opţional interesant, dar şi educativ chiar şi pentru profilul real şi pentru profilul de ştiinţele naturii. În plus, o altă posibilitate care poate fi considerată interesantă pentru un astfel de opţional este alegerea unor autori cunoscuţi generaţiei tinere şi a căror operă vehiculează teme şi tehnici de scriere apropiate de curentele de gândire şi tendinţele contemporane.

Un astfel de exemplu îl reprezintă filologul, poetul şi scriitorul britanic J.R.R. Tolkien, autorul celebrei serii *Stăpânul inelelor.* Povestea se dezvoltă pe mai multe planuri, care urmăresc evoluţia mai multor personaje. Acestea nu evoluează însă separat, acţiunile fiind

Scanned with CamScanner

interdependente. Principalul demers epic urmăreşte ceea ce poate fi numită o călătorie iniţiatică a personajului central, care, ajutat de fiinţe cu abilităţi speciale, trebuie să depăşească şi să evite numeroase obstacole ca să îşi îndeplinească scopul. Deşi este o lume construită exclusiv pe repere fantastice, esenţa şi mesajul cărţilor ţin de domeniul realităţii. Asemenea basmului românesc *Povestea lui Harap Alb* de Ion Creangă, eroul se maturizează şi îşi defineşte caracterul prin prisma lecţiilor de umanitate învăţate. Baggins, personajul principal al lui Tolkien, este similar autohtonului Harap Alb din perspectiva personalităţii şi caracterului de la începutul naraţiunii. Cei doi reprezintă tipul naivului, al superficialului, care se lasă ghidat doar de aparenţe şi de la care cititorul nu ar aştepta să aibă succes împotriva forţelor răului. Însă, maturizarea suferită şi procesul de adaptare continuă prin care sunt nevoiţi să treacă îi determină să conştientizeze importanţa misiunii lor şi a modului în care îi influenţează pe cei din jur prin caracterul lor.

În literatura română, Ion Creangă reprezintă autorul canonic de referinţă al basmelor, iar Tolkien ilustrează prin opera sa evoluţia acestei specii la nivelul literaturii universale şi diferenţa de specific cultural la nivelul literaturii britanice. Fiind una dintre cele mai citite cărţi din istorie, cu peste 100 de milioane de exemplare vândute în toată lumea, *Stăpânul inelelor* este o operă complexă, apropiată de stilul de gândire şi de imaginaţia tinerilor secolului XXI.

Un alt paralelism între literatura română şi cea de limbă engleză se regăseşte între opera lui George Bacovia şi cea a lui Edgar Allan Poe. În operele celor doi se remarcă amestecul eterogen de imagini artistice şi idei poetice, combinaţia de pasiune şi raţiune, de neconvenţionalul frumuseţii rimelor şi disonanţelor. În literatura română, Bacovia reprezintă un autor canonic de mare importanţă, care se regăseşte în programa pentru examenul de bacalaureat. Studiul unui astfel de autor este fundamental pentru cunoaşterea culturii române, întrucât Bacovia a promovat un curent literar nou şi diferit la acea vreme pentru literatura autohtonă. Simbolismul românesc a preluat formele fundamentale ale simbolismului francez revoluţionat de Baudelaire, care însă a tradus magistral operele lui Edgar Allan Poe. Este aşadar clară legătura dintre viziunile şi abordarea literară similară a poetului român şi a celui american. Similitudinea operelor lirice ar putea facilita înţelegerea şi tranziţia elevilor între textele celor doi autori şi ar putea media o comparaţie între cele două stiluri. Mai mult, acest paralelism poate favoriza o abordare neconvenţională de interpretare a unui text la prima vedere în contextul unui examen important precum bacalaureatul.

O temă prezentă în abordarea/predarea oricărei literaturi este iubirea. În funcţie de specificul fiecărei culturi, materializarea ei poate conţine diverse şi multiple variabile, însă esenţa este aceeaşi. Astfel, în calitate de fondator al literaturii britanice, William Shakespeare pune bazele scenariului poveştii clasice de dragoste în extraordinara sa tragedie *Romeo şi Julieta*. Textul urmăreşte o poveste de iubire imposibilă între doi tineri, aparţinând celor două mari familii rivale din Verona, Capulet şi Montague. În ciuda legăturii lor, lipsa de comunicare şi rivalităţile membrilor familiei le aduc lui Romeo şi Julietei un sfarşit tragic, povestea sfârşindu-se cu moartea celor doi. Tema iubirii imposibile se regăseşte şi în literatura română, în romanul *Maitreyi* a lui Mircea Eliade. Romanul urmăreşte iubirea interzisă dintre personajul eponim, o tânără indiană şi Allan, alter-ego-ul autorului. Diferenţele culturale majore dintre cei doi duc la intervenţia familiei, finalul găsindu-i separaţi definitiv. Asemănarea dintre cei doi autori se regăseşte la nivelul mai multor aspecte: tema iubirii imposibile, incompatibilitatea socială a celor doi îndrăgostiţi, familia care se opune şi

Scanned with CamScanner

intervine în relaţie, sfârşitul tragic al legăturii. În ciuda diferenţei de specie dintre cele două opere, dramatică respectiv epică, paralelismul dintre texte este evident. În plus, ambii autori reprezintă repere de maximă importanţă pentru literaturile de care aparţin, precum şi literaturii universale.

Studiul unor opere similare aparţinând unor literaturi şi, implicit, unor culturi diferite poate fi considerat o probă de perspicacitate, dar şi un exerciţiu pentru pregătirea examenului de bacalaureat şi a probelor scrise şi orale. Obişnuit să analizeze şi să caute puncte comune şi diferenţe între două asemenea texte, elevului îi va fi mult mai uşor să răspundă cerinţelor care însoţesc un text la prima vedere.

Literatura este aşadar o parte integrantă a societăţii noastre, iar studiul ei în şcoală are ca finalitate beneficii atât în planul personal al elevilor, dar şi în pregătirea examenelor importante precum bacalaureatul. Deşi autorii canonici şi-au câştigat corect această denumire, literatura este o formă care se metamorfozează odată cu vremurile şi de aceea operele studiate ar trebui alese şi în funcţie de subiectele contemporane de interes major.

Bibliografie

1. Bacovia, George, *Plumb*, Editura Biblioteca şcolarului, Bucureşti, 2009.
2. Creangă, Ion, *Povestea lui Harap Alb,* Editura Gramar, Bucureşti, 2012.
3. Eliade, Mircea, *Maitreyi,* Editura Cartex, Bucureşti, 2012.
4. Evans, Virginia, *Upstream Advanced Student`s Book,* Editura Express Publishing, Londra, 2008.
5. Hadfield, James, *Classroom Dynamics,* Editura Oxford University Press, 1992.
6. Poe, Edgar Alan, *Poezie – dramă,* Editura Institutul European, Bucureşti, 2002.
7. Shakespeare, William, *Romeo şi Julieta,* Editura Humanitas, Bucureşti, 2012.
8. Tolkien, John Ronald Reuel, *Stăpânul inelelor,* Editura RAO, Bucureşti, 2012.

DEMERSURI INTERDISCIPLINARE ÎN RECEPTAREA OPEREI LUI I. L. CARAGIALE

Camelia Maria Vesa

Şcoala Gimnazială *Teodor Murăşanu*, Turda

Indiferent dacă programa şcolară propune spre studiu autori canonici sau nu, din ce în ce mai puţini elevi reuşesc să se apropie de textul literar, în sensul de a-l interioriza, de a-l adapta propriei viziuni asupra realităţii, cu atât mai mult, textul dramatic ridică şi mai multe semne de întrebare. De aceea, un demers didactic ar trebui să propună activităţi interdisciplinare, motivante, atractive, bazate pe învăţare prin colaborare care integrează textul literar realităţii definite, demonstrând astfel că procesul de cunoaştere se bazează pe experienţă (Tuturor ne este cunoscută fraza: Spune-mi şi voi uita, demonstrează şi îmi voi aminti, implică-mă şi voi înţelege!). ***Cuvinte cheie:*** *textul dramatic, activităţi interdisciplinare, procesul de cunoaştere, experienţă.*

Interdisciplinary approaches in receiving Il Caragiale's work. No matter how much the school curriculum proposes studying the classic, canonical writers, fewer and fewer students today find it hard to get near the literary text, that is, to internalize it, to adjust it to their own view on real life, so much the more the dramatic text raises more and more questions. That is why, a teaching method should propose interdisciplinary, motivating

Scanned with CamScanner

and engaging activities based on learning in collaboration, which should integrate the literary text to the actual reality, thus proving that the learning process is based on experience. (We are all familiar with the phrase: Tell me and I will forget, show me and I will remember, involve me and I will understand!) ***Keywords:*** *the dramatic text, interdisciplinary activities, learning process, experience.*

Termenul *canonic* este un derivat al substantivului *canon,* desemnând regulă, dogmă bisericească, regulă de conduită. Sensul figurat al termenului, care înseamnă suferinţă, chin, se asociază cumva ideii de durere, de tortură, apărută inevitabil din obligaţia de a te conforma unor reguli. Pentru artă sau literatură, canonul reprezenta o regulă care face parte dintr-un ansamblu de procedee artistice specifice unei epoci. Canonic este considerat un autor cunoscut, consacrat. Consacrat şi cunoscut în ce perioadă? Există în literatura română autori care au fost numiţi canonici în perioade diferite, raportat la aspecte diverse ale operei lor. De pildă, există trei reprezentări canonice ale lui Mihai Eminescu: aşa cum l-a perceput Titu Maiorescu; George Călinescu, în perioada interbelică, şi Ion Negoiţescu, în perioada postbelică.

Deşi canonul se defineşte, în primul rând, prin operele literare reprezentative, nu pot fi total ignorate punctele de vedere emise asupra acestor opere, adică interpretările critice. Am putea vorbi, în consecinţă, de un canon literar şi de un altul critic care îl completează pe cel dintâi. Ambele sunt componente ale canonului estetic a cărui unitate complexă n-ar trebui pierdută din vedere. Canonul devine un spaţiu de convergenţă între judecata de valoare şi judecata de gust, dar uneori între cele două tipuri de judecată pot apărea diferenţe, fisuri.

În studiul său, *Teoria literară. O introducere,* criticul literar, Terry Eagleton, observa că unele texte se nasc literare, altele îşi capătă în timp literaritatea, în funcţie de felul în care sunt receptate. Pe de altă parte, Roland Barthes considera că miza unei opere literare valoroase este originalitatea limbajului ca semn al harului scriitorului. În acelaşi studiu, Terry Eagleton remarcă faptul că preţuirea unui scriitor şi implicit a operei acestuia ţine de contextualizarea socială, culturală şi istorică pentru că scriitori agreaţi în epoca lor, ca Thomas Mann sau William Shakespeare s-ar putea să nu mai comunice nimic unei societăţi viitoare. Mai mult, creaţiile lui Shakespeare s-ar putea chiar să fie concurate de graffiti. Oricum, toate operele sunt rescrise inconştient de societăţile care le citesc.

În aceste condiţii, prezenta lucrare porneşte de la felul în care poate fi privită experienţa estetică raportată la canonul literar. Yuri Lotman o asociază unui joc, relevându-i caracterul ludic atunci când afirmă că ritualul este obligatoriu, dar dansul e la voia fiecăruia. În acelaşi mod pot fi receptaţi, în context şcolar, autorii canonici şi operele lor: ritualul ţine de respectarea programei, iar dansul e la alegerea cadrului didactic. Mai exact, mă refer la posibile abordări ale textului dramatic, în special. Natura dual a acestuia e datorată intersectării a două arte: literatura şi teatrul, ceea ce oferă cadrului didactic libertatea „dansului" şi proiectarea unui demers didactic menit să stimuleze creativitatea şi gândirea autonomă a elevilor. În producerea textului dramatic se foloseşte sistemul lingvistic şi apar limbaje non-lingvistice, la care se adaugă convenţii specifice artei teatrului. Didascaliile reprezintă şi ele un tip de discurs dual, adresându-se, pe de o parte, unui receptor specializat, mai exact regizorul de teatru, care are un rol esenţial în transpunerea textului în scenă şi, pe de altă parte, cititorului de literatură, care urmăreşte firul narativ al evenimentelor, evoluţia conflictului.

Pentru ca receptarea autorului canonic, I.L. Caragiale, şi a textului său dramatic să fie completă, ea trebuie ancorată în contextul social, istoric actual şi, mai mult, trebuie experimentată. O altfel de receptare presupune şi schimbarea rolurilor sau a decorului. Sala de

Scanned with CamScanner

clasă poate fi înlocuită cu sala de spectacole a teatrului din oraş sau cu laboratorul de informatică din şcoală. Statutul de elev poate fi secundat de ipostaza de actor, de regizor, de critic de teatru, de cercetător sau de programator în domeniul IT. Pornind de la aceste considerente, scenariul didactic ar trebui să aibă în vedere interdisciplinaritatea, valorificând resursele pe care ni le pune la dispoziţie media, tehnologia, internetul, competenţele TIC ale elevilor. Folosirea şi experimentarea acestora în context didactic permite relaţionarea oricăror informaţii cu altele din domenii diferite în scopul pregătirii subiectului pentru o conjunctură socială nouă.

Iată câteva posibile modalităţi de receptare ale creaţiei autorului canonic, Ion Luca Caragiale.

1. Crearea profilul autorului canonic a fost o adevărată provocare, îmbinând competenţele de comunicare, cu cele de utilizare a TIC.

Fakebook este o aplicaţie gratuită care poate fi folosită în şcoală şi cu ajutorul căreia se pot crea pagini de socializare pentru personaje fictive sau istorice, reale sau imaginare. Pagina aplicaţiei conţine secţiuni care pot fi completate, reconstituind profilul unei pagini de Facebook. Astfel, regăsim binecunoscuta secţiune care colectează datele de profil (data naşterii, prietenii, locul de muncă, hobby-urile, familia). De asemenea, o altă secţiune este dedicată postărilor care sintetizează evenimente trecute, recente petrecute în viaţa persoanei/a personajului ales, gânduri, păreri, reflecţii personale. În zona destinată comentariilor, prietenii (se pot implica şi elevii) *falsului profil* creat îşi exprimă opinii legate de postările acestuia sau de evenimentele din „viaţa" lui. În plus, aplicaţia Fakebook poate încorpora cel puţin un material video reprezentativ pentru subiectul şi tematica profilului (interviu cu scriitorul sau o scenă dintr-o piesă de teatru).

Sarcina de lucru a constat în realizarea unei pagini de Fakebook (*a unui profil fals*) pentru scriitorul considerat canonic, Ion Luca Caragiale. Exerciţiul a presupus o fază de documentare care, pe lângă rolul informativ, a testat capacitatea elevilor de a sorta masa de informaţii astfel încât să poată plasa eficient, în contextul integrator al paginii electronice, evenimente, imagini, citate care să contureze cât mai clar profilul scriitorului. Pagina de Fakebook a fost evaluată pe baza unui chestionar.

Fakebook facilitează receptarea autorului canonic dintr-o perspectivă actuală. Devine astfel o alternativă care îi ajută pe elevi să afle şi să reţină mult mai uşor informaţii considerate dificil de asimilat, din moment ce pagina de Fakebook ni-l prezintă pe omul/prietenul Caragiale.

2. Jocul de rol dezvoltă empatia, ajutând la exprimarea emoţiilor. Am intentat procese personajelor literare. Unul dintre ele a fost bunica lui Goe al cărei comportament a fost aprig criticat. De ce? Am găsit-o vinovată. Împărţiţi în echipe, elevii au interpretat rolul unor avocaţi, martori-cheie, au căutat dovezi de necontestat (reconstituiri, fotografii, bilete de tren), iar în „sala de judecată" au fost puşi în situaţia de a lua decizii de natură morală.

3. Ghiceşte personajul este un exerciţiu care îmbină o lectură atentă, o bună cunoaştere a textului, cu jocul. Perspectiva ludică a abordării textelor citite alimentează interesul pentru lectură, mai ales că jocul presupune spirit competiţional, concurenţă, dar şi fair-play. De asemenea, acest tip de activitate urmăreşte cultivarea competenţelor comunicaţionale. În

Scanned with CamScanner

cazul nostru, am adaptat jocul, elevii fiind nevoiţi să ghicească personajele comediei *O scrisoare pierdută*, de Ion Luca Caragiale.

Se formează grupe de 4-6 elevi. Fiecare primeşte câte o bucăţică de carton pe care va trebui să noteze clar, citeţ şi cât se poate de vizibil numele unui personaj din comedia *O scrisoare pierdută*. Elevii completează numele personajului ales pe cartonaş, fără ca ceilalţi membri ai echipei să vadă, întorc cartonaşul cu scrisul în jos, astfel încât să nu fie vizibil până în momentul în care toţi colegii grupei termină la rândul lor de completat. Fiecare membru al echipajului pasează bileţelul acoperit colegului din dreapta şi primeşte, la rândul său, un cartonaş de la colegul din stânga. Fără a întoarce bileţelul primit, elevii îl lipesc pe frunte. În acest fel, niciun membru al echipei nu ştie ce scrie pe bileţelul de pe fruntea lui, dar poate vedea numele de pe bileţelele colegilor. După ce se stabileşte ordinea intrării în concurs, fiecare va trebui să ghicească numele personajului ce apare pe bileţelul de pe fruntea lui, folosindu-se de un set de 10 întrebări valorificând comicul de limbaj sau de caracter atât de savuros ilustrate în comedia lui Caragiale. (ex.: Obişnuiesc să spun frecvent *Ai putinică răbdare* ? Sunt un poliţist cu famelie mare şi renumeraţie mică, după buget? Consider că trăim într-o soţietate fără moral, fără prinţipuri? etc.), la care toţi ceilalţi au voie să răspundă doar afirmativ sau negativ, fără sugestii sau alte comentarii. După epuizarea setului de întrebări se stabilesc câştigătorii în grupă şi chiar grupa câştigătoare.

4. De la textul dramatic la dramatizare. Folosirea fragmentului video din comedia *O scrisoare pierdută,* I.L. Caragiale sau vizionarea unui spectacol de teatru are ca scop eficientizarea învăţării didactice tradiţionale, în care studierea comediei se realiza folosind fragmente scrise din textul dramatic, determinarea unei atitudini active din partea elevilor în perspectiva conectării la realitatea culturală, experimentarea evenimentului teatral, participarea efectivă la deschiderea orizontului cultural al comunităţii. Această etapă poate fi urmată de realizarea unei cronici teatrale ce va analiza efectul de lectură produs de textul dramatic citit în sala de clasă şi textul dramatizat din sala de spectacol.

5. Detaşarea de textul dramatic. Pantomima este un mijloc de comunicare artistică ce transmite informaţiile în absenţa limbajului, însă o sinteză armonioasă a principalelor semne poate coagula eficient mesajul. Spectacolul minimalist cu statui vivante reuşeşte să fie expresiv prin mimică şi gesturi, dincolo de rigiditatea mişcărilor. Muzica menţine ritmul piesei contribuind la gradarea conflictului.

Valoarea unui autor zace în adevărul creaţiei lui, sintetizează Jauss pentru că „opera literară nu este un obiect existând în sine şi care se prezintă în faţa fiecărui observator, în toate timpurile sub aceeaşi înfăţişare, [...] (ci) seamănă mai curând cu o partitură oferind la fiecare lectură o rezonanţă permanent nouă, pe care textul o dezvăluie din materialitatea cuvintelor şi îşi actualizează existenţa." De aceea, o abordare inter- şi chiar transdisciplinară a textului literar în cadrul orelor de literatură română este o necesitate impusă de nevoia de adaptare permanentă la actualul context social, cultural şi istoric.

Bibliografie

1. Eagleton, Terry, *Teoria literară. O introducere*, Traducere de Delia Ungureanu, Editura Polirom, Iaşi, 2008.

Scanned with CamScanner

2. Barthes, Roland, *Plăcerea textului*, Cluj, Editura Echinox, 1994.
3. Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Iaşi, Polirom, 1998.
4. Costea, Octavia, *Didactica lecturii. O abordare funcţională,* Iaşi, Editura Institutului European, 2000.
5. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu: structuri didactice deschise*, ed. a III-a, Editura Paralela 45, Piteşti, 2006.
6. Jauss, Hans Robert, *Experienţă estetică şi hermeneutică literară*, Traducere şi prefaţă de Andrei Corbea, Editura Univers, Bucureşti, 1983, p. 48.

*** *Curriculum naţional. Programe şcolare. Limba şi literatura română*, clasele aV-a-a VIII-a, Bucureşti, 2009-

http://www.classtools.net/FB/1359-xV7yh3

Scanned with CamScanner

ATELIERE

Amalia Barbă, Gabriela Chirteş,
Crina Borzu, Aritina Micu, Brânduşa Chelariu,
Nicoleta Redinciuc, Angela Csaszar, Georgiana Epureanu,
Ioana Nanu, Alina Petri, Mirela Tomoiagă,
Ancuţa Ionescu

Scanned with CamScanner

EXPERIMENT DIDACTIC. „TU CE AI SALVA, PROFESORE?"

Amalia Barbă,
Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Cluj
Gabriela Chirteş,
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz, Cluj

Alegând experimentul didactic şi parteneriatul, lucrarea noastră vizează prezentarea demersului didactic tradiţional în abordarea unui fragment de Ion Creangă la două clase a VII-a (de la Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, respectiv de la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz), dar şi strategiile moderne adaptate specificului deficienţilor de auz. Analiza chestionarelor de lectură, a mesajelor formulate de copii şi a activităţilor conexe de înţelegere a textului se va finaliza cu identificarea unor posibile soluţii de optimizare a receptării textelor scrise de autori canonici, dar şi cu discutarea dilemei „Ce salvăm? Stilul autorului sau mesajul operei?".
Cuvinte cheie: *text canonic, experiment didactic, analiza comparativa, scenarii didactice, adaptare curriculara, receptarea textului literar, solutii, dileme, elevi cu deficienta de auz.*

L'article ,***Que sauveriez-vous, professeur?– experiment didactique*** présent dans une analyse comparative deux modèles de perception du texte littéraire par les élèves de VII-ème. Le choix des deux méthodes de recherche (d'enseignement expérimentale et enseignement en parteneriat) mise en question à la fois l'éfficacité et les objectives de l'enseignement des textes canoniques au niveau secondaire dans deux types d'institutions tout à fait différents: Liceul Teoretic *Mihai Eminescu* et Liceul Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz de Cluj. Par l'analyse des questionnaires de lecture, des messages formulés par les élèves et des activités connexes pour la compréhension du texte nous avons chercher, d'un coté, d'identifier des solutions possibles pour optimiser la réception des textes canoniques, mais aussi de debattre avec les professeurs de litterature le dilemme "Que devons nous sauver: le style de l'auteur ou le message de l'oeuvre? ".
Mots cle*: texte canonique, l'enseignement expériementale, analyse comparative, scénarios d'enseignement, l'adaptation des curricula, la réception du texte littéraire, les solutions, les dilemmes, les élèves ayant une déficience auditive.*

I. Cine mai citeşte astăzi de plăcere textele canonice propuse la şcoală? Le citeşti din curiozitate, din datorie, din conştiinciozitate, din obligaţie… aşa ar răspunde sincer majoritatea adolescenţilor întrebaţi. Aşa se iveşte provocarea cea mai mare pentru un profesor de română: să găsească acea poartă de acces care să producă o întâlnire reală, seducătoare, între cititor şi un text etichetat, deseori prea rapid, drept desuet. Dacă „educaţia nu înseamnă a umple o căldare, ci a aprinde un foc" (W.B. Yeats), poate este cazul să construim abordări didactice mai îndepărtate (poate) de convenţional, dar care să atingă „miezul" textului, mesajele sale profunde. Fără a avea pretenţia unor demersuri didactice perfecte, ci a unor experimente didactice, iată ce (ne)ajunsuri poate crea predarea unui text al canonicului Ion Creangă.

Premisa: Textul canonic nu este o lectură de plăcere pentru elevul de azi. Ca profesori de literatură, nu putem permite ignorarea lui, dar putem descoperi modalităţi prin care să aşezăm aceste texte în experienţa de viaţă a tinerilor.

Nu putem renunţa total la stilul autorului, dar – dacă ar fi să alegem între nivelul formal şi cel ideatic – considerăm că este mai important să salvăm mesajul profund al textului, deoarece el motivează elevul să citească în continuare pentru a înţelege viaţa.

Scanned with CamScanner

Scop: rezolvarea unei dileme: „Ce salvăm? Stilul autorului sau mesajul?"
Obiective:
- investigarea preferinţelor/intereselor elevilor
- testarea unor strategii didactice de abordare a textului canonic
- optimizarea demersului didactic la nivel de timp, de mesaj, de ancoraje ulterioare
- investigarea eficienţei demersului tradiţional la elevii cu deficienţe de auz
- investigarea eficienţei demersului adaptat la elevii din învăţământul de masă

Ipoteza: abordând textul canonic prin strategii didactice adaptate, transformăm literatura într-o lecţie de viaţă, salvând – astfel – mesajul scriitorului.
Metode utilizate:
- experimentul didactic, problematizarea, chestionarul de lectură, conversaţia euristică, sincretismul, scrierea reflexivă, portofoliul tematic
- analiza calitativă a rezultatelor/produselor elevilor

Grup de elevi:
- clasa a VII-a de la Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Cluj
- clasa a VII-a de la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz

1- Scenariul didactic consacrat (modelul prelectură-lectură-postlectură)
S-a încercat urmărirea aceloraşi paşi/secvenţe didactice/sarcini de muncă, chiar dacă a apărut decalajul temporal)

Clasa elevilor cu deficienţă de auz	Clasa elevilor din învăţământul de masă
Prelectură (lecţia 1) Scriere reflexivă: „Cum mă simt când plec de acasă pentru a veni la şcoală (la internat)?" „Ce simt vizavi de o întâmplare din copilărie?" (10 minute) Citirea textelor în faţa clasei; identificarea trăirilor, a emoţiilor, a sentimentelor, a relaţiilor dintre „personajele" din scrieri. (40 minute)	**Prelectură (lecţia 1)** Scriere reflexivă: „Ce simt când îmi amintesc de o întâmplare din copilărie?" (5 minute) Citirea textelor în faţa clasei; identificarea trăirilor, a emoţiilor, a sentimentelor, a relaţiilor dintre „personajele" din scrieri. (10 minute)
Lectură (lecţia 2-9) Prima lectură se realizează de către o elevă în limbaj mimico-gestual. A doua lectură este frontală, pe fragmente, explicând cuvintele necunoscute; se dă ca temă de casă rezumarea fragmentului. A treia lecţie urmăreşte aplicarea unui chestionar de lectură (Anexa 1), care se va finaliza acasă; Re-lecturi succesive (lecţia 5-9): pentru înţelegerea textului; pentru discutarea semnificaţiilor fragmentului; pentru înţelegerea mesajului; temă de casă: formularea mesajului în 5-8 rânduri.	***Lectură (lecţia 1-3)*** Prima lectură se realizează model de către cadrul didactic. A doua lectură este frontală, pe fragmente, explicând cuvintele necunoscute; se dă ca temă de casă rezumarea fragmentului. A doua lecţie urmăreşte aplicarea unui chestionar de lectură (Anexa 1), care se va finaliza într-o oră. Re-lecturi succesive (lecţia 3): pentru înţelegerea textului; pentru discutarea semnificaţiilor fragmentului; pentru înţelegerea mesajului; temă de casă: formularea mesajului în 5-8 rânduri.
Postlectură (lecţiile 10-12) Vizionarea filmului *Amintiri din copilărie* (doar fragmentul care surprinde plecarea la Socola); Ilustrarea fragmentului prin desen/pictură pentru a verifica procesarea cognitivă la cele două niveluri: înţelegerea cuvintelor şi construcţia semnificaţiei frazelor. Recunoaşterea cuvintelor (accesul la lexic) presupune asocierea informaţiei extrase vizual la cea conţinută în lexicul mental. Informaţia redobândită odată cu recunoaşterea cuvin-	***Postlectură (lecţiile 4-5)*** Înţelegerea textului se verifică prin metode interdisciplinare (întâlnirea comună a celor două clase): se împart mai multe cartonaşe, reprezentând secvenţe sau idei din fragmentul citit din Ion Creangă; copiii se grupează câte doi (unul de la o şcoală, unul de la altă şcoală) şi încearcă să reconstituie vizual şirul elementelor din text; se discută acele imagini care sunt mai abstracte şi pot avea mai multe interpretări (se mizează pe inferenţe şi pe argumentare);

Scanned with CamScanner

Clasa elevilor cu deficienţă de auz	Clasa elevilor din învăţământul de masă
telor este combinată pentru a elabora modelul mental al frazei, apoi al textului. Această etapă apelează la reguli sintactice şi semantice care pentru elevul cu deficienţă de auz pun cele mai dificile probleme. Înţelegerea globală a textului se verifică prin metode interdisciplinare (întâlnirea comună a celor două clase – descrisă în coloana alăturată); temă de casă: reformularea mesajului. Compunerea de exprimare a opiniei (3 ore): Cum scriem un astfel de text? (noţiuni teoretice – 1 oră); temă de casă: exprimă-ţi opinia despre sentimentele lui Nică faţă de satul natal; discutarea opiniilor.	se realizează o „pseudo-dramatizare": jumătate din elevi ţine sus desenele în şir, un balon cu o inimă desenată pe el trece treptat pe după fiecare desen, pentru elevii auzitori se pune şi înregistrarea fragmentului; la final/la ultima imagine, balonul se dezumflă; se repetă pentru cealaltă jumătate de elevi; temă de casă: reformularea mesajului, din perspectiva exerciţiului comun. Compunerea de exprimare a opiniei: Cum scriem un astfel de text? (noţiuni teoretice – reactualizare; discutarea orală a ideilor); temă de casă: exprimă-ţi opinia despre sentimentele lui Nică faţă de satul natal; discutarea opiniilor

Analiză comparativă a scenariilor didactice aplicate în varianta consacrată

Elevii cu deficienţă de auz (12 lecţii)	Elevii din învăţământul de masă (5 lecţii)
„Intrarea în text" dezvăluie: - un orizont de aşteptare vag; - ancoraje „slabe"; - capacitate redusă de exprimare a emoţiilor prin cuvinte; - reactualizarea foarte bună a memoriei afective (în discuţiile prin LMG=limbaj mimico-gestual).	***„Intrarea în text"*** dezvăluie: - un orizont de aşteptare conturat; - ancoraje mai evidente; - capacitate mai dezvoltată de exprimare a emoţiilor prin cuvinte; - reactualizarea bună a memoriei afective.
LECTURA - Lipsa lecturii-model (înlocuită cu lectura frontală în LMG); - Lista enormă de cuvinte şi de formulări necunoscute; - Probleme la chestionarul de lectură apar, în mod special, la itemi care verifică inferenţele textuale. - Din punctul de vedere al procesărilor cognitive reale, percepţia textului de către elevii cu deficienţă de auz este discutabilă, dat fiind faptul că ei nu pot realiza o citire prin suprapunerea proceselor componenţiale, care intervin concomitent la nivelurile sublexical, lexical, propoziţional şi textual. Lipsa acestor subprocese afectează generarea de inferenţe şi reprezentarea integrală a textului; - Chestionarul a evidenţiat dificultăţi la ambele tipuri de analiză a textului (atât descendent, cât şi descendent). Elevii cu deficienţă de auz nu au dovedit nici înţelegerea informaţiilor preliminare (obţinute prin analiza segmentelor iniţiale ale textului), nici relaţionarea acestor informaţii cu schema de interpretare a mesajului şi nici emiterea unor ipoteze care ghidează analiza secvenţelor ulterioare. În cazul în care au formulat unele ipoteze relativ la sensul textului, acestea au fost externe textului, impunând o schemă rigidă. Astfel interpretarea textului corespunzător acestor ipotezele prefabricate, în pofida contrazicerilor ulterioare ale textului, în loc să vizeze integrarea informaţiei ulterioare, a condus la reconstruirea eronată, distorsionată a unor porţiuni subsecvente ale textului printr-o interpretare forţată, congruentă cu interpretarea iniţială; - Înţelegerea mesajului: dezvăluie lectura de identificare (elevii au insistat pe modul în care Nică este obligat să meargă la şcoală din cauza părinţilor);	**LECTURA** - Lectura-model este dublată de lectura explicativă; - Lista de cuvinte şi de formulări necunoscute este prea mare, cronofagă, fără finalitate pe termen lung; - Fragmentul nu este adecvat pentru a evidenţia inserarea descrierii în textul epic, deoarece: există bariera limbajului (regionalisme, arhaisme); se pune accent pe dezvăluirea sentimentelor lui Nică/ale naratorului faţă de universul natal; lipseşte din fragment exact paragraful care concluzionează care este atitudinea copilului faţă de întreaga situaţie (în zi de sărbătoare, „parcă ne duceam surghiun, dracului pomană"). - Înţelegerea mesajului: dezvăluie lectura de identificare (elevii au insistat pe modul în care Nică este obligat să meargă la şcoală din cauza părinţilor);

Scanned with CamScanner

Elevii cu deficienţă de auz (12 lecţii)	Elevii din învăţământul de masă (5 lecţii)
- Nu s-a sesizat descrierea/rolul ei în naraţiune (s-a ignorat; itemii din chestionar nu au fost rezolvaţi)	- Nu se percepe dimensiunea culturală (trimiterea spre sărbătoarea Tăierii Capului SF.Ioan Botezătorul; rostul doinei inserate în fragment; obiceiul flăcăilor de a colinda noaptea satul cu lăutarii după ei).
POSTLECTURA - În exerciţiul comun, elevii au dorit să facă legătura cu textul, dar unele imagini, mai abstracte, le-au pus probleme de inferenţe, însă i-au şi mobilizat să argumenteze unde aleg să le plaseze; - Uneori, au interpretat imaginile fără să mai facă legătura cu fragmentul dat.	**POSTLECTURA** - În exerciţiul comun, regăsirea şirului logic al textului a pus probleme, în primul rând, pentru că nu era doar un text narativ şi, în al doilea rând, pentru că anumite imagini au fost în mod intenţionat alese cu un caracter mai abstract pentru a exersa inferenţele.

2. Scenariul didactic adaptat

S-a ales un alt fragment din *Amintiri din copilărie,* plecarea la Broşteni la şcoală, dar s-a preluat modalitatea de predare adaptată, specifică învăţământului pentru deficienţi de auz, plecând de la suportul cinematografic

Elevii cu deficienţă de auz	Elevii din învăţământul de masă
Prelectură (lecţia 1) „O ispravă" (scriere reflexivă: o întâmplare de când erau mai mici); se citesc variantele. Vizionarea secvenţei „Plecarea la şcoală la Broşteni" şi povestirea orală a întâmplării; ca temă de casă, se cere povestirea în scris a fragmentului;	***Prelectură (lecţia 1)*** „Ce joc vă plăcea atunci când eraţi mai mici?" (scriere reflexivă: descrierea unui joc de când erau mai mici – exceptând sporturile – şi punerea accentului pe trăirile lor); se citesc câteva variante, se discută asemănările şi deosebirile (majoritatea evocă jocuri colective, pline de veselie, dar care au reguli); Vizionarea secvenţei „Plecarea la şcoală la Broşteni";
Lectura (lecţiile 2-6) Lectura textului adaptat (povestit); ca temă de casă, fiecare îşi va explica formulările necunoscute, cu ajutorul dicţionarului; vor scrie un text reflexiv, „Amintiri din prima zi de şcoală"; Chestionarul de lectură (Anexa 2) (pentru înţelegerea detaliilor şi vehicularea lor): se completează în clasă şi se finalizează acasă; **RE-LECTURA** Se discută frontal răspunsurile date la chestionar, se insistă pe emoţiile/trăirile transmise de text; se povesteşte oral textul adaptat; ca temă de casă, vor scrie două texte: „Jocul preferat" şi „Meseria la care visez". Caracterizarea personajelor Noţiuni de teorie (reactualizare) Caracterizarea lui Nică (model dat de profesor) Se discută trăsăturile lui Nică; temă de casă: Realizaţi sub formă de diagramă portretul lui Nică (trăsături)vs.trăsăturile voastre Predarea se realizează prin metode preponderent explicative şi expozitive; învăţarea necesită dirijare şi mediere din partea profesorului pe tot parcursul receptării textului studiat.	***Lectura (lecţia 1)*** Textul se citeşte frontal (este proiectat), în paralel cu prezentarea cuvintelor şi a formulărilor necunoscute şi, în funcţie de fragment/situaţie, se răspunde şi la chestionarul de lectură (lectura explicativă). ***Re-lectura (lecţia 2)*** Se verifică răspunsurile de la chestionarul de lectură, se discută inferenţele, se analizează diferenţele de răspuns (de exemplu, „cine este Dumitru?"). Se insistă pe indicii spaţio-temporali (se fixează prin scrierea observaţiilor despre calendarul popular şi prin trasarea hărţii cu traseul Humuleşti/Broşteni). Reactualizarea caracterizării lui Nică din clasele anterioare; se dă ca temă de casă scrierea unui text reflexiv de 5-8 rânduri: „Ce meserie vreau să am?" şi realizarea unui portofoliu tematic, „Amintiri din copilăria mea", care să cuprindă toate textele scrise pentru ambele fragmente din Ion Creangă, cele două chestionare de lectură, caracterizarea personajului din anii anteriori; se vor adăuga în lecţia 3 şi cele două diagrame (Eu/Nică; diverse personaje-copii din literatură/film).

Scanned with CamScanner

Elevii cu deficienţă de auz	Elevii din învăţământul de masă
POSTLECTURĂ Prezentarea diagramelor (lecţia 7) Compunere: „Autoportret"; temă de casă: scrieţi o compunere în care să prezentaţi asemănări şi diferenţe între voi şi Nică. Citirea compunerilor (lecţia 8) Postere eu/noi vs. Nică (asemănări şi diferenţe) Prezentarea şi discutarea lor Concluzia despre COPILUL UNIVERSAL	***Postlectura (lecţia 3)*** Se realizează diagrama comună eu/Nică (asemănări/deosebiri) „Cercul personajelor-copii" (se scriu 2-3 trăsături pentru personaje din texte literare citite suplimentar); se prezintă, se discută; li se cere să găsească minim două trăsături care să se potrivească tuturor acestor personaje. Se ajunge la PORTRETUL COPILULUI-UNIVERSAL. Se prezintă portofoliul tematic personalizat cu un desen/o imagine pe foaia de titlu.

Analiza comparativă a scenariului didactic adaptat

Elevii cu deficienţă de auz (8 lecţii)	Elevii din învăţământul de masă (3 lecţii)
- „Intrarea în text" prin două modalităţi (scriere reflexivă şi vizionarea fragmentară a filmului) a sensibilizat elevii. Le-a permis să perceapă mai uşor firul cronologic al evenimentelor, dincolo de bariera lingvistică.	- „Intrarea în text"prin două modalităţi (scriere reflexivă şi vizionarea secvenţei care prezintă plecarea la Broşteni şi păţaniile de acolo) a permis punctarea mesajului emoţional (coloana sonoră nuanţează trăirile lui Nică]; de altfel, apare clar şi imaginea naratorului-adult, nu doar vocea acestuia.
- Lectura dirijată asistată este cea mai eficientă modalitate de predare-receptare a textului literar (chiar dacă a fost adaptat) şi singura modalitate eficientă de formare a unui cititor (cu deficienţe de auz) independent. - Asistarea lecturii presupune: oferirea de explicaţii în LMG (=limbaj mimico-gestual) pe tot parcursul receptării, asigurând dialogul cu textul şi stimularea reacţiilor emoţionale; oferirea de strategii de decodare+suport în procesarea secvenţială şi la toate nivelurile textului; stimularea generării inferenţelor (se explică logic cum s-au dedus anumite elemente); sugerarea/indicarea conexiunilor logice între diferite secvenţe textuale;	- Lectura explicativă: îmbinarea dintre lectura model (proiectarea textului pe ecran), explicarea orală a vocabularului necunoscut şi răspunsul la întrebările din chestionarul de lectură a scurtat foarte mult timpul de înţelegere a textului (mai ales că şi chestionarul a fost tehnoredactat şi s-au dat răspunsuri punctuale). - A fost mai uşor de abordat fragmentul strict narativ „La Broşteni", fiindcă: unii elevi au citit tot textul; erau familiarizaţi cu poznele lui Nică; caracterizarea s-a realizat în anii anteriori (au existat deja ancoraje). S-au putut compara reacţiile lui Nică din acest moment cu cele declanşate de plecarea la Socola: elevii au încercat să explice de ce reacţiile au fost mai intense/mai puţin intense.
- Chestionarul de lectură a fost foarte detaliat, deşi textul a fost adaptat, deoarece elevii au tendinţa să treacă peste detalii (care nu există în LMG); învăţarea nu se poate face în viteză; întrebările în sine sunt un exerciţiu de verbalizare.	- Faptul că, din start, profesorul a delimitat textul în secvenţe mai concise şi chestionarul de lectură s-a aplicat în alternanţa lectură/răspunsuri a diminuat numărul de răspunsuri greşite, dar a şi nuanţat răspunsurile detaliate (mai ales la indicii spaţio-temporali, acurateţea a fost mult mai mare, deşi au tot revenit la acest item, deoarece mai multe secvenţe includeau referiri la loc şi la timp). - Exerciţiul reprezentării traseului lui Nică construieşte şi un viitor ancoraj pentru clasa a VIII-a şi pentru universul evocat în romanul „Baltagul".
- Caracterizarea lui Nică s-a realizat prin alternanţa sinteză/analiză/sinteză (s-a dat modelul, s-a discutat şi s-a valorizat ca diagramă; s-a dat ca temă resintetizarea).	- Postlectură: s-a insistat pe trăsăturile lui Nică doar în asociere cu alte personaje literare; a fost valorificat avantajul studierii altor două fragmente din *Amintiri din copilărie* în anii anteriori.

Scanned with CamScanner

II. Demersul didactic sintetizat în tabele/pe foi de flipchart a fost prezentat în cadrul atelierului de la Simpozionul ANPRO.

S-a pornit de la un joc de spargere a gheţii, „Bomba": s-a format un cerc, un voluntar a stat cu ochii închişi în mijloc, luându-şi rolul de „bombă" care ticăie şi explodează. Cei din cerc aveau sarcina de a da din mână în mână „bomba"; când se auzea „bum", cel surprins cu obiectul în mână ieşea din joc. S-a jucat până când a rămas doar un singur participant; s-au lansat câteva întrebări de debrief: „care au fost regulile jocului? cum s-a simţit cel din mijloc, cum s-au simţit cei care au ieşit foarte repede din joc? cum s-au simţit cei care au rezistat până aproape de final? care a fost atmosfera jocului? şi-a făcut cineva o strategie de a rezista cât mai mult/a reuşit să o aplice? etc."

S-a realizat, astfel, trecerea spre subiectul atelierului: receptarea unui autor canonic, din perspectiva unui fragment mai puţin „gustat" de elevi, „Plecarea la Socola": mesajul afectiv este dificil de receptat, mai ales pentru că *Amintirile din copilărie* sunt mereu asociate cu imaginea unui Nică pus pe pozne. Participanţii au fost împărţiţi în două echipe şi s-a realizat un tur al galeriei: un moderator a prezentat scenariul didactic tradiţional de la cele două clase, celălalt moderator a prezentat scenariul didactic adaptat; după 15 minute, aceste echipe au făcut schimb. La final, provocarea adresată celor prezenţi a fost să voteze ce ar alege: autorul, mesajul textului, cititorul, profilul de absolvent, timpul... S-a detaşat clar dorinţa tuturor de a salva cititorul, căci el este, de fapt, cel care transformă textul unui autor canonic în lecţie de viaţă.

Dincolo de metodologia didactică supusă analizei, miza acestei cercetări comparative este de a trage un semnal de alarmă: elevii cu deficienţe de auz sunt integraţi în învăţământul de masă din perspectiva evaluării naţionale, deşi procesul de predare-învăţare-evaluare trebuie în permanenţă adaptat particularităţilor lor cognitive şi emoţionale. Dificultăţile elevilor din învăţământul de masă (bariera lingvistică; texte greu de receptat din cauza diferenţelor de cultură şi de mentalitate; problemele ridicate de stilul scriitorului şi de estomparea graniţelor dintre genul epic şi cel liric) devin aproape insurmontabile pentru elevul cu deficienţe de auz. Adaptarea vorbitorilor de LMG (=limbaj mimico-gestual) la cerinţele normelor gramaticale ale limbii române este o altă dificultate: din portofoliile copiilor, s-a observat atât dorinţa lor de a se exprima în scris (textele lor reflexive sunt mult mai ample decât cele ale auzitorilor), cât şi greutatea de a trece de la un limbaj nonverbal (fără acorduri, desinenţe, conjugări, adaptări cazuale) la un limbaj care le pretinde aceste mărci gramaticale la acelaşi nivel ca în învăţământul de masă (atunci când sunt incluşi în evaluarea naţională).

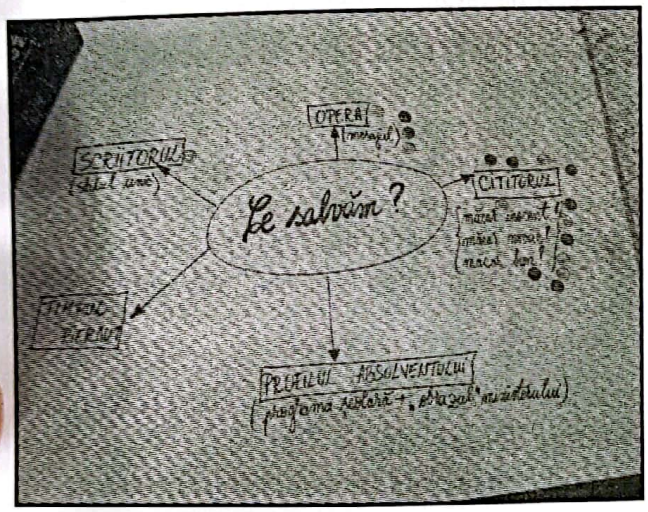
Anexe

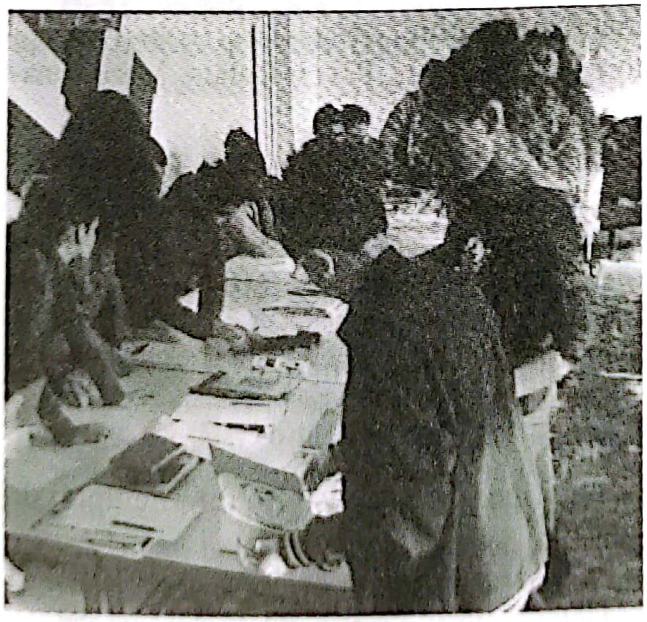
Anexa 1. Chestionar pentru test de lectură („Plecarea la Socola")	**Anexa 2. Chestionar pentru test de lectură (secvenţa de la Broşteni)**
1. Cine este autorul? Care este titlul fragmentului?	1. Cine este autorul? Care este titlul fragmentului?
2. Cine povesteşte?	2. Cine povesteşte?
3. Cine este personajul principal?	3. Cine este personajul principal?
4. Ce alte personaje apar? (enumeraţi-le)	4. Ce alte personaje apar? (enumeraţi-le)
5. Unde se petrece acţiunea din fragment?	5. Unde se petrece acţiunea din fragment?
6. Ce alţi indici de spaţiu apar?	6. Ce alţi indici de spaţiu apar?
7. Care indici de spaţiu sunt mai exacţi şi care sunt mai vagi?	7. Care indici de spaţiu sunt mai exacţi şi care sunt mai vagi?

Scanned with CamScanner

8. Care sunt indicii temporali din fragment? 9. Care indici temporali sunt mai vagi şi care sunt mai exacţi? 10. Care sunt modurile de expunere din text? 11. Ex. 1/pagina 95 (de unde până unde ţine descrierea)? 12. Grupaţi elementele descrise. 13. Ce moment din viaţa lui Nică este descris? 14. Ex.2/pagina 94 (sus). 15. De ce nu vrea Nică să plece? 16. Ce argumente îi aduce mamei împotriva plecării? 17. Ce argumente îi dă mama pentru plecare? 18. Ce argumente îi dă tatăl? 19. Cine credeţi că are dreptate? 20. Cine credeţi că a fost mai convingător? 21. Cum se hotărăşte Nică să scape de plecare? 22. Are vreo importanţă faptul că pleacă în ziua de Tăierea Capului Sf.Ioan Botezătorul? 23. Ce sentimente predomină la începutul textului? 24. Ce sentimente predomină la finalul fragmentului? 25. Care ar fi mesajul transmis de fragment (5-8 rânduri)? 26. a. ce vi s-a părut uşor de înţeles în text? b. v-a ajutat exerciţiul de la începutul textului? De ce? c. ce vi s-a părut greu de înţeles în text? De ce? d. Ce vi s-a părut important pentru Nică în acel moment din viaţă? e. Prin ce elemente vă asemănaţi cu Nică?	8. Care sunt indicii temporali din fragment? 9. Care indici temporali sunt mai vagi şi care sunt mai exacţi? 10. Care sunt modurile de expunere din text? 11. Ce moment din viaţa lui Nică este descris? 12. Cine vrea să îl dea pe Nică la şcoală? 13. Cine rezolvă cearta dintre părinţi? 14. Cum rezolvă bunicul problema? 15. Ce argumente aduce bunicul pentru plecarea lui Nică la şcoala din Broşteni? 16. Cine credeţi că are dreptate? 17. Pe Nică îl întreabă dacă vrea sau nu să meargă la şcoală la Broşteni? 18. Când pleacă bunicul şi Nică? 19. Ce înseamnă această plecare pentru Nică? 20. Pe unde trec cei doi în drum spre Pipirig? 21. Ce anotimp era? Ce se întâmplă pe drum? 22. Cum reacţionează (ce face) bunica atunci când ajung cei doi la ea? 23. Din ce face bunicul ciubote pentru cei doi? 24. Cine este Dumitru? 25. La Broşteni, unde îi lasă bunicul pe cei doi? 26. Cine este Irinuca? 27. Câte persoane (câţi membri) sunt în familia Irinucăi? 28. Cum arată casa Irinucăi? 29. De ce avea Irinuca loc în casă pentru a-i găzdui pe cei doi? 30. De ce nu i-a plăcut lui Nică la şcoală la Broşteni? 31. De ce lipsesc cei doi băieţi de la şcoală? 32. Ce năzbâtie fac băieţii într-o zi? 33. De spaimă, cei doi hotărăsc să fugă. Cum fug şi unde? 34. Cine este Vasile din Borca? 35. Ce sărbătoare era în a doua zi după ce ajung la bunici? 36. Cum îi scapă bunica de râia căprească? 37. Cu cât o despăgubeşte bunicul pe Irinuca? 38. Când ajunge Nică acasă la părinţii săi? 39. Cum petrece Nică sărbătoarea pascală?

Scanned with CamScanner





Scanned with CamScanner

SĂRMANUL DIONIS SAU „DEZGHEȚUL" CANONULUI

Crina Borzu, Aritina Micu
Liceul Teoretic *Brassai Samuel*, Cluj-Napoca

În timp, Eminescu a ajuns să fie receptat în special ca poet şi prea puţin ca prozator sau dramaturg. Cantonarea în „zona aceasta de confort" este o expresie a ceea ce Mircea Braga numea „boala canonului" („invazie a canonului în canon").
Am ales pentru acest demers didactic nuvela *Sărmanul Dionis* care lansează o dublă provocare: pe de o parte, una care-l vizează pe profesor (căutarea unor modalităţi prin care să-i apropie pe elevi de un text complex şi aparent greu de accesat), pe de altă parte, o provocare adresată elevului (disponibilitatea acestuia de a se lăsa atras în reţeaua de simboluri a prozei eminesciene). ***Cuvinte cheie:*** *canon, rai, iad, intertextualitate, interdisciplinaritate.*

Sărmanul Dionis or the melting of the canon. In time, Eminescu came to be recepted especially as a poet, and much too little as a prose writer or playwright. The quartering into "this comfort zone" is an expression of what Mircea Braga called "the disease of the canon" (the invasion of the canon within the canon").I have chosen for this didactic step the short story entitled Sarmanul Dionis, which launches a double challenge: on the one hand, one that targets the teacher (the search for a way that would bring the pupils closer to a text that is complex and apparently hard to access), on the other hand, a challenge addressed to the pupil (the inclination of the latter to let him/herself be attracted into the network of the Eminescean prose symbols). ***Keywords:*** *canon, heaven, hell, intertextuality, interdisciplinarity.*

Activitatea propusă ca pretext pentru atelier este un proiect desfăşurat la clasa a X-a care încheie studiul nuvelei fantastice şi romantice *Sărmanul Dionis* de M. Eminescu. Pentru studiul textului sunt alocate patru ore, cea de-a cincea fiind consacrată prezentării proiectelor.

Prima oră: Familiarizarea cu textul, redactarea rezumatului.
A doua oră: Personajele şi ipostazele acestora: Dionis/Dan, Riven/Ruben, Maria (mama lui Dionis, iubita lui Dan şi soţia lui Dionis)
A treia oră: Elementele fantastice în nuvela romantică (inclusiv definirea nuvelei ca specie epică): tema metempsihozei, visul, pactul faustic, evadarea din realitate, dublul (umbra şi portretul).
A patra oră: Împărţirea sarcinilor pentru proiect. Elevii, grupaţi aleatoriu, au la dispoziţie trei săptămâni pentru rezolvarea lor.
A cincea oră: Prezentarea proiectelor, evaluarea şi notarea activităţii.

Competenţe specifice:
1.2. Receptarea adecvată a sensului/sensurilor unui mesaj transmis prin diferite tipuri de texte orale sau scrise;
1.3. Folosirea adecvată a strategiilor şi a regulilor de exprimare orală în monolog şi în dialog;
1.4. Redactarea unor compoziţii despre textele studiate şi alcătuirea unor texte funcţionale sau a unor proiecte;
2.1. Analiza principalelor componente de structură, de compoziţie şi de limbaj specifice textului narativ;

Scanned with CamScanner

2.4. Folosirea unor modalităţi diverse de înţelegere şi de interpretare a textelor literare studiate;

3.3. Elaborarea unei argumentări orale sau scrise pe baza texte**2. Visul- motiv romantic** lor studiate.

Sarcini

I. Modalităţi de „trecere"

1. Hipnoza: a. rol terapeutic; b. rol de "recuperare" a avatarurilor

2. Visul: motiv romantic

„Dar în astă sară Dionis era vesel fără să ştie de ce. La căpeţelul de lumânare ce sta în gâtul garafei cu ochiul roş şi bolnav, el deschise o carte veche legată cu piele şi roasă de molii — un manuscript de zodii. El era un ateist superstiţios — şi sunt mulţi de aceştia. Iniţialele acestei cărţi cu buchii erau scrise ciudat cu cerneală roşie ca sângele, caractere slave de o evlavioasă, gheboasă, fantastică arătare. El îşi apropie scaunul de fereastră, pe care o deschise şi, la lumina cea palidă a lunii, el întorcea foaie cu foaie uitându-se la constelaţiunile ciudate. **Pe o pagină găsi o mulţime de cercuri ce se tăiau, atât de multe încât părea un ghem de fire roş sau un painjiniş zugrăvit cu sânge. [...]"**

Privi din nou **la painjinişul de linii roşii şi liniile începură a se mişca. El puse degetul în centrul lor – o voluptate sufletească îl cuprinse** mai întâi i se păru c-aude şoptirea acelor moşnegi bătrâni care, pe când era mic, îi povesteau în timp de iarnă, ţinându-l pe genunchi, poveşti fantastice despre zâne îmbrăcate în aur şi lumină, care duc limpedea lor viaţă în palate de cristal şi pare c-a fost ieri, ieri pare că-şi încâlcea degetele în barba lor albă şi asculta la graiul lor înţelept şi şoptitor, la cuminţia trecutului, la acele veşti din bătrâni. El nu se mai îndoia... de o mână nevăzută el era tras în trecut."

II. Geografii reale şi imaginare: din camera sărăcăcioasă a lui Dionis la spaţiul lunar luxuriant creat de Dan

1. Lumea reală – camera tânărului Dionis

„El intră într-o cameră naltă, spaţioasă şi goală. Pereţii erau negri de şiroaiele de ploaie ce curgeau prin pod şi un mucegai verde se prinsese de var; cercevelele ferestrelor se curmau sub presiunea zidurilor vechi şi gratiile erau rupte, numai rădăcinile lor ruginite se iveau în lemnul putred. În colţurile tavanului cu grinzi lungi şi mohorâte painjenii îşi exercitau tăcuta şi paşnica lor industrie; într-un colţ al casei, la pământ, dormeau una peste alta vo câteva sute de cărţi vechi, multe din ele greceşti, pline de învăţătură bizantină; în alt colţ, un pat, adică câteva scânduri pe doi căpriori, acoperite c-un mindir de paie şi c-o plapomă roşie. Înaintea patului o masă murdară, al cărei lemn grunzuros de vechime era tăiat cu litere latine şi gotice; pe ea hârtii, versuri, ziare rupte, broşuri efemere din câte se-mpart gratis, în fine, o neordine într-adevăr păgânească. Luna îşi vărsa lumina ei cea fantastică prin ferestrele mari, albind podelele de păreau unse cu cridă; pereţii posomorâţi aveau, pe unde ajungea lumina lunii, două cuadrate mari argintoase, ca reflectare a ferestrelor; pânzele de painjin străluceau vioi în lună şi deasupra cărţilor dorminde în colţ se ivea o îngerească umbră de om. Era aninat într-un cui bustul în mărime naturală a unui copil ca de vro optsprezece ani, cu păr negru şi lung, cu buzele subţiri şi roze, cu faţa fină şi albă ca tăiată-n marmură şi cu nişte ochi albaştri mari sub mari sprâncene şi gene lungi negre. Ochii cei albaştri ai copilului erau aşa de străluciţi, de un colorit atât de limpede şi senin, încât păreau că privesc cu inocenţa, cu dulceaţa lor mai femeiască asupra spectatorului. Cu toate că acel portret înfăţişa un chip îmbrăcat bărbăteşte, însă mâinile cele dulci, mici, albe, trăsurile feţei de o paloare delicată, umedă, strălucită, moale, ochii de o adâncime nespusă, frun-

Scanned with CamScanner

tea uscată şi femeieşte mică, părul undoind, cam prea lung — te-ar fi făcut a crede că e chipul unei femei travestite. Visătorul Dionis se opri în dreptul acelui portret care sub lumina plină a lunii părea viu, ochii lui erau plini de o superstiţioasă nerozie, el şopti încet şi cu glasul înecat de lacrimi: "Bună sară, papà!", umbra părea că-i surâde din cadrul ei de lemn -el s-apropie şi sărută mâinile portretului, apoi faţa, gura, ochii cei de foc vânăt."

a. Enumeraţi elementele descrise şi atributele lor.
b. Prezentaţi tabloul care surprinde imaginea tatălui, ca simbol central al acestei lumi.
c. Pornind de la ideea că spaţiul în care locuim ne defineşte, caracterizaţi personajul, în 10-12 rânduri.

***2. Lumea creată prin puterea demiurgică a cuvântului poetic în* Cugetările sărmanului Dionis**

„Ah! garafa pântecoasă doar de sfeşnic mai e bună
Şi mucoasa lumânare sfârâind săul şi-l arde
Şi-n această sărăcie te inspiră, cântă barde –
Bani n-am mai văzut de-un secol, vin n-am mai băut de-o lună.
Un regat pentr-o ţigară, s-umplu norii de zăpadă
Cu himere!... Dar de unde? Scârţâie de vânt fereasta,
În pod miaună motanii la curcani vânătă-i creasta
Şi cu pasuri melancolici medi –tând umblă-n ogradă.
Uh! ce frig... îmi văd suflarea şi căciula cea de oaie
Pe urechi am tras-o zdravăn – iar de coate nici că-mi pasă
Ca ţiganul, care bagă degetul prin rara casă
De năvod – cu-a mele coate eu cerc – vremea de se-nmoaie.
Cum nu sunt un şoarec Doamne măcar totuşi are blană —
Mi-aş mânca cărţile mele – nici că mi-ar păsa de ger...
Mi-ar părea superbă, dulce o bucată din Homer,
[...]
O motani fără de suflet! – La sgâriet el v-a dat ghiară
Şi la tors v-a dat musteţe – vreţi să-l pipăiţi cu laba?
Ii! că în clondir se stinge căpeţelul de lumină!
Moşule, mergi de te culcă, nu vezi că s-a-ntunecat?
Să visăm favori şi aur, tu-n cotlon şi eu în pat.
De-aş putea să dorm încalea. – Somn, a gândului odină,
O, acopere fiinţa-mi cu-a ta mută armonie,
Vino somn – ori vino moarte. Pentru mine e totuna
De-oi petrece-ncă cu mâţe şi cu pureci şi cu luna,
Ori de nu – cui ce-i aduce? Poezie – sărăcie!"

Identificaţi caracteristicile lumilor conturate în poem, a şoarecilor, a ploşniţelor şi a motanilor, dându-le un titlu semnificativ.

3. Lumea creată prin puterea gândului: Raiul selenar al lui Dan vs Raiul domestical lui Relu Covalciuc

a. Şi ce frumos făcuse el în lună! Înzestrat cu o închipuire urieşească, el a pus doi sori şi trei luni în albastra adâncime a cerului şi dintr-un şir de munţi au zidit domenicul său palat. Colonade

Scanned with CamScanner

—stânci sure, streşine — un codru antic ce vine în nouri. Scări înalte coborau printre coaste prăbuşite, printre bucăţi de pădure ponorâte în fundul râpelor până într-o vale întinsă tăiată de un fluviu măreţ care părea a-şi purta insulele sale ca pe nişte corăbii acoperite de dumbrăvi. Oglinzile lucii a valurilor lui răsfrâng în adânc icoanele stelelor, încât, uitându-te în el, pari a te uita în cer. Insulele se înălţau cu scorburi de tămâie şi cu prund de ambră. Dumbrăvile lor întunecoase de pe maluri se zugrăveau în fundul râului, cât părea că din una şi aceeaşi rădăcină un rai se înalţă în lumina zorilor, altul s-adânceşte în fundul apei. Şiruri de cireşi scutură grei omătul trandafiriu a înfloririi lor bogate, pe care vântul îl grămădeşte în troiene; flori cântau în aer cu frunze îngreuiete de gândaci ca pietre scumpe, şi murmurul lor umplea lumea de un cutremur voluptos. Greieri răguşiţi cântau ca orologii aruncate în iarbă, iar painjeni de smarald au ţesut de pe-o insulă până la malul opus un pod de pânză diamantică ce sticleşte vioriu şi transparent, încât, a lunilor raze pătrunzând prin el, înverzeşte râul cu miile lui unde. Cu corpul nalt mlădiet, albă ca argintul noaptea, trece Maria peste acel pod, împletindu -şi părul a cărui aur se strecură prin mâinuţele-i de ceară. Prin hainele argintoase îi transpar membrele uşoare; picioarele-i de omăt abia atingeau podul... Sau adesea, aşezaţi într-o luntre de cedru, coborau pe ascultătoarele valuri ale fluviului. El îşi răzima fruntea încununată cu flori albastre de genunchiul ei, iar pe umărul ei cânta o pasăre măiastră. Fluviul lat se adâncea în păduri întunecate, unde apa abia mai sclipea din când în când atinsă de câte-o rază: trunchii pădurilor se ajungeau cu ramurile lor deasupra râului şi formau bolţi nalte de verdeaţă nestrăbătută. Numai pe ici pe colo câte o dungă fulgerătoare deasupra apei. Valurile râd şi mână întunecoase lumea lor albastră, până când deodată râul împiedicat de stânci şi munţi s-adună între codri ca marea oglindă a mării şi se limpezeşte sub sori, de poţi număra în fundu-i toate argintăriile lui." Mihai Eminescu, *Sărmanul Dionis*

„Simţeam eu ceva. **Că eu sunt ca animalele**. M-am trezit şi n-am mai putut închide un ochi. Mi-era un fel de frică , dar nu foarte clară. Am ieşit afară să verific poiata găinilor totul era în regulă, nu le furase nimeni, nu se mai auzea nimic suspect. Cerul era foarte frumos, plin de stele: **Dumnezeu aruncase parcă o mână de grăunţe strălucitoare**. [...]
Mi-am făcut un **hârdău de cafea** şi, bând tacticos câte o gură, mă gândeam şi eu ca prostul. «Oare cum mă văd găinile pe mine? Oare m-ar recunoaşte dintr-o mie de persoane? Pot avea eu încredere absolută în ele? Cred ele în Dumnezeu? Au acelaşi Dumnezeu ca şi noi? **Există un rai al găinilor**?» Pe lângă ceaşca de cafea, mi-am turnat şi un păhărel de secărică, nu de alta, dar să nu se plictisească aşa singură. «Oare ştiu ele că eu sunt om? Ce zic oare că n-am aripi, n-am cioc, n-am guşă? Oare nu sunt eu urât pentru ele? Cum mă înţeleg când le vorbesc?» Că mă înţeleg...Când le spun: «Hai puicuţele, veniţi la tata!», ele imediat apar, din orice cotlon al ogrăzii ar fi. N-o să vă vină a crede sau o să ziceţi că-s oleacă ţicnit, dar parcă îmi pare rău că nu-s şi eu găină. [...] Da atuncea, în momentul acela, aş fi vrut să-mi crească puf şi apoi pene, să stau sub cloşcă, la călduţ, cât îs mic să ciugulesc făina muiată în apă, să aibă mereu cineva grijă de mine ca o cloşcă, şi când fulgeră s-o şterg fuga-fuga sub o aripă adevărată, undeva la dos.Mi-ar fi plăcut să moţăi cu capul în pene, să mă doară în cur de tot şi de toate, să nu mă mai cicălească nimeni şi să nu-mi trebuiască **nenorocita asta de pensie. Să nu mai am de plătit telefonul, curentul, gazul,apa şi cablul. Să nu merg să votez. Să nu mă enervez la ştiri. vă daţi seama ce minunată e viaţa de găină?**T e plimbi de ici, colo cât e ziulica de lungă, fără grabă şi fără griji, mai ciugulești un viermişor, un grăuncior ascuns sub o surcică, te uiţi chiorâş când trece avionul de stropit, ai masa asigurată, dimineaţa, la prânz şi seara, când e mai răcoros te îngrămădeşti între fraţii şi surorile tale într-un ungher, că ei nu-s egoişti ca oamenii, fiecare cu stiva lui de lemne, moţăi când ai chef, când nu, te hârjoneşti cu un viermişor proaspăt, îl ridici în cioc şi fugi cu el, îi dai drumul şi îl apuci iar, îl prinzi ba de mijloc, ba de cap, cum îţi vine mai bine, nu tu televizor!, nu tu telefon!, nu tu gaz de plătit!, ce mai vrei? Puteţi să râdeţi, dar în dimineaţa aia, buimac de somn, m-am pomenit rugându-mă: **«Doamne-Dumnezeule, dacă există un rai al găinilor, te rog să mă duci şi pe mine acolo."** Dan Lungu, Raiul găinilor

Scanned with CamScanner

a. Prezentaţi într-un jurnal dublu 3 elemente definitorii pentru imaginea raiului din cele două texte propuse.

b. Utilizând diagrama Venn punctaţi asemănările şi deosebirile dintre ele, reconstituind imaginile diferite ale aceluiaşi spaţiu, raiul.

c. Surprindeţi în câte un enunţ esenţa acestor raiuri.

III. Geografii "desacralizate"

„Dar îndată ce ieşi Dan, îndată ce coborâse scările cu cartea subsuori şi ridicând cu mâna lunga poală a rasei de şiac... casa se prefăcu într-o peşteră cu pereţii negri ca cerneala, lumânarea de ceară într-un cărbune plutitor în aer, cărţile în beşici mari de sticlă, la gură legate cu pergament, în mijlocul cărora tremurau într-un fluid luminos şi vioriu draci mici spânzuraţi de coarne, care zupăiau din picioruşe. Ruben însuşi se zbârci, barba-i deveni lăţoasă şi-n furculiţe ca două bărbi de ţap, ochii îi luceau ca jăratic, nasul i se strâmbă şi se uscă ca un ciotur de copac şi, scărpinându-se în capul lăţos şi cornut, începu a râde hâd şi strâmbându-se: hî hî! zise, încă un suflet nimicit cu totul! Dracii se strâmbau râzând în beşicile lor şi se dădeau peste cap, iar Satana îşi întinse picioarele lui de cal, răsuflând din greu.

a. Imaginea iadului biblic

b. Imaginea spaţiului satanic în care s-a transformat casa învăţatului Ruben după întâlnirea cu Dan

3. Extensie: Imaginea "iadului" zilelor noastre, desprinderea de modelul cultural şi ancorarea în realitate în care iadul este mai degrabă resimţit ca o stare spirituală negativă generată de clişeizarea existenţei şi de problemele pe care omul contemporan le confruntă zilnic: sărăcia, lipsurile, bolile, moartea celor dragi etc.

IV. Motivul pactului cu diavolul

1. Prezentare generală a acestui motiv (în literatură, pictură, cinematografie)

2. Prezentarea legendei populare româneşti *Zapisul lui Adam*, în care se regăseşte acest motiv

3. Motivul pactului în nuvelă, ca act asumat sau ca act neconştientizat

4. Ipostazele pactantului: Dan/Dionis (ispititul)

5. Ipostazele diavoleşti: Ruben(Riven (ispititorul)

V. Imaginea feminină, factor constant şi salvator

a. Maria în cele trei ipostaze: mama lui Dionis; iubita lui Dan; iubita şi mai apoi soţia lui Dionis

b. Semnificaţia numelui Maria.

VI. Motivul dublului în cele două reprezentări:

a. Tabloul: semnificaţii în nuvelă, imaginea salvatoare a tatălui pierdut. Prin extensie, referiri la *Portretul lui Dorian Gray* de O. Wilde

Scanned with CamScanner

b. Umbra, singurul martor al reîncarnărilor succsive, atotputernică şi atotcreatoare. Valorificarea nuvelei *Omul care şi-a găsit umbra* de Cezar Petrescu

Pentru activitatea din cadrul atelierului ne-am oprit asupra sarcinii II.3, care urmărea stabilirea unor conexiuni între textul eminescian şi cel al lui Dan Lungu. S-a încercat astfel o reapropiere de canon prin apelul la literatura contemporană, la o problematică actuală. Demersul interdisciplinar a fost completat prin utilizarea unor secvenţe din filmul *Man in black 2* care surprinde foarte bine ideea de „lume într-o altă lume". Utilizând limbaje artistice diferite, ne-am propus să reapropiem un text canonic de aşteptările elevului de astăzi.

Obiective operaţionale stabilite pentru această sarcină:

O1-să stabilească, pe baza textelor date, două asemănări şi două deosebiri între spaţiile reale şi imaginare;

O2-să identifice cel puţin două simboluri prezente în textele date;

O3- să recunoască motive literare surprinzând modalităţile diferite de ilustrare a acestora în două texte aparţinând unor epoci diferite;

O4-să redacteze un eseu argumentativ intitulat *Geografii reale şi imaginare în Sărmanul Dionis*".

Discuţia finală a avut în centru întrebarea: Cum credeţi se poate realiza „dezgheţul" canonului?. Profesorii participanţi la acest atelier ne-au oferit câteva sugestii dintre care citãm:

„Depinde de canonic. Elevii preferă vizualul. Filmul poate dezgheţa un canonic. O altă posibilitate e lectura unor fragmente atractive în clasă."

„Abordare interdisciplinară; incursiuni în literatură pornind dintr-o perspectivă/de la o problematică actuală."

„Canonul se poate aduce mai aproape prin joc."

„Prin găsirea unor fragmente incitante care să-i uimească, să-i facă pe elevi să fie curioşi/un element incitant din procesul elaborării operei."

„Pentru a-i atrage pe elevi, trebuie să ţinem cont mai ales de particularităţile clasei de elevi. De obicei, încerc să-i atrag prin alternarea unor forme diferite de artă (pictură, muzică) pregătindu-i astfel să înţeleagă tema."

„Aducerea elementelor concrete, din propria experienţă."

„Folosirea experienţei concrete. De exemplu, imagini de la o nuntă reală (Riga Crypto şi lapona Enigel), costume din zona Năsăudului (Ion) "

„Exerciţii ludice care să evidenţieze apoi elemente de originalitate ale scriitorului."

„Predarea textului/textelor cu ajutorul unui coleg de la altă disciplină (filozofie, chimie) sau a unui invitat-un neurolog pentru a discuta despre lume ca proiecţie a minţii noastre."

Scanned with CamScanner

LIVIU REBREANU ÎN OGLINDA *LUMINILOR ŞI UMBRELOR...* LUI PETRU CREŢIA

Brânduşa Chelariu, Nicoleta Redinciuc
Colegiul *Richard Wurmbrand*, Iaşi

Atelierul nostru îi provoacă pe elevii claselor de liceu să valorifice într-o manieră inedită textele canonice, în contextul scrierii eseului argumentativ pe care îl primesc la bacalaureat, la subiectul al II-lea. Ideea la care ne-am gândit este de a-i învăţa pe elevi cum să transleze concepte filozofice, precum cinstea, toleranţa, demnitatea, speranţa, tristeţea, superficialitatea, nepăsarea, falsa conştiinţă etc., aşa cum le-a gândit marele filolog Petru Creţia în lucrarea *Luminile şi umbrele sufletului*, în interpretarea textelor canonice epice sau dramatice. Dorim să le stimulăm elevilor atenţia, logica, sensibilitatea, dar, mai ales, abilitatea de a face analogii originale între textul cu profil filozofic şi textul literar. Intenţionăm, de asemenea, să eliberăm gândirea elevilor de clişeele în care îşi exprimă ideile atunci când scriu despre textul canonic, stimulându-i să-l analizeze din unghiuri încă neexploatate. ***Cuvinte cheie:*** *eseu, argumentare, bacalaureat, text canonic, personaj realist, analogie, valori morale.*

Our workshop challenges the highschool students to interpret classical literature texts, in an original way, within the argumentative essay which has to be written for the bacalaureat exam (topic no 2). We thought we could teach the students how to convert the philosophical concepts, such us: honesty, tolerance, dignity, hope, sadness, superficiality, indiference, false consciousness, in the way that Petru Cretia thought of them in his work „The Lights and Shadows of the Soul" into the canonic, epic and dramatic text interpretation. We wish to stimulate the students to have a sense of attention, logic and sensibility, but especially to develop the ability of making original analogies between the philosophical text and the literary text. We also intend to free the students'thinking of the clichees in which they express their ideas when they write about a canonic text, stimulating them to analyze it from some unexplored angles.

Atelierul nostru îi provoacă pe elevii claselor de liceu să valorifice într-o manieră inedită textele canonice, în contextul scrierii eseului argumentativ pe care îl primesc la bacalaureat, la subiectul al II-lea. Invitându-i la o relectură a textului canonic, în sensul lui Matei Călinescu, îi motivăm să redescopere texte deja ştiute, abordându-le dintr-un alt punct de vedere. După ce vor fi parcurs cartea în întregul ei, cu scopul realizării eseului de la subiectul al III-lea la bacalaureat, ne-am gândit să-i învăţăm pe elevi cum *să transleze* concepte filozofice, precum cinstea, toleranţa, demnitatea, speranţa, tristeţea, superficialitatea, nepăsarea, falsa conştiinţă, aşa cum le-a gândit marele filolog Petru Creţia în lucrarea *Luminile şi umbrele sufletului*[1], în interpretarea textelor canonice epice sau dramatice. Dorim să le stimulăm elevilor atenţia, logica, sensibilitatea, dar, mai ales, abilitatea de a face analogii originale între textul cu profil filozofic şi textul literar. În acest sens, elevii vor fi orientaţi să descopere sensuri ascunse ale operei, astfel încât să ajungă la o plăcere a (re)lecturii în momentul în care se vor concentra asupra detaliilor textuale. Intenţionăm, de asemenea, să eliberăm gândirea elevilor de clişeele în care îşi exprimă ideile atunci când scriu despre textul canonic, stimulându-i să-l analizeze din unghiuri încă neexploatate.

Etapa I

Pentru exemplificarea ideilor cărora vrem să le dăm viaţă, am ales textul *Ion*, de Liviu Rebreanu, un roman care nu-i lasă pe elevi indiferenţi, atunci când trebuie să discute despre

Scanned with CamScanner

aspectele morale sau imorale ale caracterului personajului principal sau chiar ale Anei Baciu. Alegerea acestui roman nu este limitativă, ci doar pilduitoare. Exerciţiul pe care îl vom face va constitui un punct de plecare şi pentru alte texte literare ale scriitorilor canonici. Relevante vor fi exemplele de trăsături identificate în text, care îndreptăţesc modul nostru de a gândi, şi, implicit, al elevilor.

În cadrul atelierului pe care îl propunem, cerem participanţilor să completeze centrul unei table de şah. Pentru început, vor nota pe o fişă în alb şi negru o trăsătură de caracter dominantă a unui personaj (Ion, Ana): dacă e pozitivă, pe partea albă, dacă e negativă, pe cea neagră. Acest exerciţiu rapid continuă prin completarea a şase-opt pătrăţele de pe tabla de şah, după cum urmează: cei care vor alege ca trăsătură de caracter principală a personajului un aspect negativ, vor construi, în jur, alte concepte care să-l definească (pe pătrăţelele albe, trăsături pozitive, pe pătrăţelele negre, trăsături negative).

Atelierul organizat la Cluj, la începutul lunii decembrie 2014, în cadrul simpozionului anual ANPRO, i-a avut pe profesori în postura elevilor. După cum ne-am aşteptat, desfăşurarea activităţii a beneficiat de expertiza cadrelor didactice care şi-au amintit multe secvenţe importante din roman, precum şi citate semnificative pentru profilul moral al celor două personaje.

Deloc surprinzător, pentru Ion, „elevii-profesori" au ales ca trăsătură principală de caracter una negativă: viclenia/ticăloşia. Având în vedere că lucrul în echipă presupune şi avantaje şi dezavantaje, mai ales din cauza lipsei unei opinii comune, în cazul nostru, aceeaşi trăsătură de caracter a fost considerată şi pozitivă şi negativă. După ce fiecare şi-a argumentat alegerea cu trimitere la situaţii din text, participanţii la atelier au conchis că inteligenţa lui Ion este, în general, o trăsătură pozitivă. Însă, deoarece el o foloseşte în scopuri murdare, ea poate fi notată, şi chiar subliniată în rândul trăsăturilor negative.

Ceea ce am privit cu interes a fost însă faptul că participanţii la atelier s-au situat pe o poziţie acuzatoare faţă de personajul feminin de factură rurală. Astfel, echipa care a avut drept sarcină de lucru identificarea luminilor şi umbrelor în cazul Anei, a menţionat drept trăsătură dominantă de caracter supunerea, plasând-o în sfera trăsăturilor negative şi justificându-şi alegerea cu un argument întemeiat. Ana este mereu dominată de alţii, are o viaţă plină de suferinţe, ajunge să-şi pună capăt zilelor, dar nu încearcă niciodată să devină puternică: să-şi înfrunte tatăl, al cărui copil unic era, să aibă o atitudine fermă în faţa bărbatului care o umileşte chiar în ziua nunţii (dar care are nevoie oricum să o aibă aproape pentru a smulge pământurile lui Vasile Baciu), să ignore opinia satului, să-şi dedice viaţa copilului abia născut, care ar putea simboliza o rază de speranţă în viaţa ei şi, în cele din urmă, să se opună gândului de a părăsi viaţa. S-a ajuns la ideea că Ana este un personaj tragic, nu pentru că este victimă a circumstanţelor, ci pentru că se lasă manipulată de toţi. Din felul în care s-au purtat discuţiile, organizatorii atelierului au remarcat că, dacă, de cele mai multe ori, profesorul are tendinţa de a se transpune în contextul scrierii textelor literare sau în mediul evocat de text, interpretând fiecare gest al personajului în lumina acelor vremuri, elevii au tendinţa de a aduce personajul în vremea lor şi de a-l judeca după normele actuale şi conform mentalităţii timpurilor în care trăim.

Imaginea tablei de şah ne serveşte nouă, ca profesori, să ilustrăm ideea personajului realist, construit din lumini şi din umbre, respectiv din trăsături pozitive şi din trăsături negative de caracter.

Scanned with CamScanner

Mai apoi, le putem prezenta elevilor care sunt conceptele pe care Petru Creţia le dezvoltă, într-o formă eseistică în cartea sa, *Luminile şi umbrele sufletului*. Este vorba de Demnitate, Ticăloşii, Tiranii mărunţi, Cinstea, Vrednicia, Cuviinţa, Prostia, Mediocritatea, Prejudecăţile, Dreptatea, Adevărul, Calomnia, Intoleranţa, Blândeţea, Răbdarea, Încrederea, Dezamăgirea, Suferinţa zadarnică, Văicăreala, Curajul, Speranţa, Tristeţea, Bucuria, Sărbătoarea, Plăcerea, Superficialitatea, Nepăsarea, *Homo valachicus*, Falsa conştiinţă, Vorba fără de rost, Cuvântul dat, Despre credinţă, Două gânduri despre binele şi răul din lume.

Îi vom ruga pe elevi să facă acelaşi joc al tablei de şah, de data asta folosind conceptele de care dorim noi să se apropie, cele ale lui Petru Creţia, fără ca ei să cunoască în prealabil, modul în care sunt definite de către acesta.

Etapa a II-a

Este momentul în care vrem să vedem cum vor face legătura elevii între anumite secvenţe epice din romanul *Ion* şi conceptele filozofice ale lui Petru Creţia, propunându-le o recitire parţială a romanului. Nu ne aşteptăm ca elevii să considere toate conceptele relevante pentru conţinutul romanului, dar ne aşteptăm ca ei să fie destul de inventivi, încât să găsească în text justificări pentru un număr cât mai mare dintre ele. Conceptele vor fi scrise pe foi de flipchart şi vor fi afişate pe pereţii clasei. Elevii vor nota pe aceste foi secvenţele pe care le consideră compatibile cu termenii-titlu, precum şi idei referitoare la legăturile care s-ar putea face între conceptul filozofic şi respectiva scenă din roman.

Experienţa lucrului pe echipe în cadrul atelierului pe care l-am propus, a demonstrat că unele concepte se pot adapta la caracterul unui personaj, altele mai puţin sau deloc. Participanţii au fost conduşi în acest sens de coordonatorii activităţii spre posibilitatea de a exploata alte texte ale autorilor canonici, astfel încât orice concept pe care l-ar primi elevii la bacalaureat să-şi afle cu uşurinţă exemplele în texte cunoscute de ei. Prin acest moment, s-a urmărit crearea unei obişnuinţe a elevului de a depăşi blocajele de acest fel şi instaurarea unui confort psihic care îl va susţine. în timpul examenului.

Această etapă este destinată, de asemenea, şi dezbaterii, pentru că vrem să observăm felul în care elevii încearcă, pe de o parte, să găsească justificarea unor concepte în textul canonic, pe de altă parte, felul în care aceste concepte îşi găsesc oglindirea în mai multe secvenţe epice, unele la care profesorul sau poate unii dintre colegi, nu s-ar fi gândit.

Etapa a III-a

În acest moment, elevii primesc eseurile lui Petru Creţia. Le-am dat eseurile lui Petru Creţia la final – pentru a nu limita gândirea celor cu înclinaţii spre interpretare, dar şi pentru a-i ajuta pe cei care ar fi definit conceptele într-un mod pueril, oferindu-le un model. Textele sunt scurte, au 2-3-4 pagini, sunt frumoase, bine scrise şi au o argumentare convingătoare a conceptelor anterior menţionate. Elevii vor lucra în grupe de câte trei-patru. Vor citi, de exemplu, eseul despre *Dreptate* din volumul *Luminile şi umbrele sufletului* şi, în lumina descoperirii felului în care vede celebrul filolog acest concept, vor căuta să interpreteze textul canonic, valorificând ideile lui Petru Creţia. Profesorul îi va pune să scrie paragrafe în care să urmărească felul în care elevii fac conexiunile şi apoi va interveni cu comentarii legate de puterea de introspecţie a elevilor, dar şi asupra calităţii analogiilor pe care le-au făcut aceştia.

Scanned with CamScanner

În urma realizării atelierului, am învăţat încă o dată, în mod practic de data aceasta, că profesorul de limba română trebuie să fie mereu deschis la varietatea interpretărilor elevilor, cu condiţia ca aceştia să aducă argumente bune, justificate de text. Cheia atragerii elevului spre aprofundarea sensurilor operei este acceptarea mai întâi a interpretării acestuia, ascultarea cu interes a argumentelor lui şi, în cele din urmă, prin intermediul unor întrebări provocatoare şi al unor sugestii legate de context, conducerea lui şi spre alte posibile interpretări.

***

Experienţa acestui atelier a fost pentru noi, propunătoarele, una interesantă şi plină de învăţăminte. Ne-a făcut plăcere să constatăm că profesorii participanţi la sesiunea noastră de lucru s-au lăsat provocaţi de ideea pe care le-am supus-o atenţiei şi au încercat să coreleze informaţiile din textul lui Rebreanu cu elemente din eseurile lui Petru Creţia. Am observat cu mulţumire că paginile xeroxate, pe care le-am adus pentru analiza diferitelor secvenţe semnificative din romanul *Ion*, ne-au fost aproape inutile, pentru că profesorii cunoşteau textul foarte bine, cu multe amănunte importante pentru discuţia noastră. Am rămas, de asemenea impresionate de perspectivele inedite asupra unor scene din roman şi merită să menţionăm şi faptul că tânărul domn profesor participant la discuţie a avut multe intervenţii care puneau textul într-o lumină mult diferită faţă de perspectiva doamnelor! Cel mai mult însă ne-a mulţumit faptul că profesorii au empatizat cu textele eseistice ale lui Petru Creţia şi le-au considerat un instrument de lucru pertinent pentru didactica scrierii eseului argumentativ (prin explorarea unor analogii între eseurile care pun în valoare concepte filosofice şi valenţele morale ale textul literar). Am reţinut şi observaţia că aceste asocieri nu trebuie forţate şi nici induse (unele concepte sunt, într-adevăr, mai greu de apropiat de textul literar). Cu toate acestea, am considerat folositoare chiar judecata critică asupra asemănărilor care pot fi făcute sau nu între cele două texte.

În concluzie, am pornit de la textul literar, găsind apoi o modalitate prin care să-i punem în lumină sensuri de profunzime la care nu ne-am gândit anterior. Am avut în vedere grila valorilor morale, în interpretarea lui Petru Creţia, prin care am judecat profilul protagoniştilor şi ne-am propus, totodată, să experimentăm „validitatea acestei grile" şi în alte opere importante ale literaturii române.

Experienţa acestui atelier a fost pentru noi, propunătoarele, una interesantă şi plină de învăţăminte. Ne-a făcut plăcere să constatăm că profesorii participanţi la sesiunea noastră de lucru s-au lăsat provocaţi de ideea pe care le-am supus-o atenţiei şi au încercat să coreleze informaţiile din textul lui Rebreanu cu elemente din eseurile lui Petru Creţia. Am observat cu mulţumire că paginile xeroxate, pe care le-am adus pentru analiza diferitelor secvenţe semnificative din romanul *Ion*, ne-au fost aproape inutile, pentru că profesorii cunoşteau textul foarte bine, cu multe amănunte importante pentru discuţia noastră. Am rămas, de asemenea impresionate de perspectivele inedite asupra unor scene din roman şi merită să menţionăm şi faptul că tânărul domn profesor participant la discuţie a avut multe intervenţii care puneau textul într-o lumină mult diferită faţă de perspectiva doamnelor! Cel mai mult însă ne-a mulţumit faptul că profesorii au empatizat cu textele eseistice ale lui Petru Creţia şi le-au considerat un instrument de lucru pertinent pentru didactica scrierii eseului argu-

Scanned with CamScanner

mentativ (prin explorarea unor analogii între eseurile care pun în valoare concepte filosofice şi valenţele morale ale textul literar). Am reţinut şi observaţia că aceste asocieri nu trebuie forţate şi nici induse (unele concepte sunt, într-adevăr, mai greu de apropiat de textul literar). Cu toate acestea, am considerat folositoare chiar judecata critică asupra asemănărilor care pot fi făcute sau nu între cele două texte.

În concluzie, am pornit de la textul literar, găsind apoi o modalitate prin care să-i punem în lumină sensuri de profunzime la care nu ne-am gândit anterior. Am avut în vedere grila valorilor morale, în interpretarea lui Petru Creţia, prin care am judecat profilul protagoniştilor şi ne-am propus, totodată, să experimentăm „validitatea acestei grile" şi în alte opere importante ale literaturii române.

***

Experienţa acestui atelier a fost pentru noi, propunătoarele, una interesantă şi plină de învăţăminte. Ne-a făcut plăcere să constatăm că profesorii participanţi la sesiunea noastră de lucru s-au lăsat provocaţi de ideea pe care le-am supus-o atenţiei şi au încercat să coreleze informaţiile din textul lui Rebreanu cu elemente din eseurile lui Petru Creţia. Am observat cu mulţumire că paginile xeroxate, pe care le-am adus pentru analiza diferitelor secvenţe semnificative din romanul *Ion*, ne-au fost aproape inutile, pentru că profesorii cunoşteau textul foarte bine, cu multe amănunte importante pentru discuţia noastră. Am rămas, de asemenea impresionate de perspectivele inedite asupra unor scene din roman. Cel mai mult însă ne-a mulţumit faptul că profesorii au empatizat cu textele eseistice ale lui Petru Creţia şi le-au considerat un instrument de lucru pertinent pentru didactica scrierii eseului argumentativ (prin explorarea unor analogii între eseurile care pun în valoare concepte filozofice şi valenţele morale ale textul literar). Am reţinut şi observaţia că aceste asocieri nu trebuie forţate şi nici induse (unele concepte sunt, într-adevăr, mai greu de apropiat de textul literar). Cu toate acestea, am considerat folositoare chiar judecata critică asupra asemănărilor care pot fi făcute sau nu între cele două texte.

În concluzie, am pornit de la textul literar, găsind apoi o modalitate prin care să-i punem în lumină sensuri de profunzime la care nu ne-am gândit anterior. Am avut în vedere grila valorilor morale, în interpretarea lui Petru Creţia, prin care am judecat profilul protagoniştilor şi ne-am propus, totodată, să experimentăm „validitatea acestei grile" şi în alte opere importante ale literaturii române.

Bibliografie

1. Creţia, Petru, *Luminile şi umbrele sufletului*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2011.

Scanned with CamScanner

SALONUL ESTETIC AL CANONULUI

Angela Csaszar
Colegiul Economic *Iulian Pop*, Cluj
Georgiana Epureanu
Liceul cu Program Sportiv, Cluj

Vă invităm să vă delectaţi în cadrul salonului nostru estetic alături de stilişti de renume (autori, critici literari) cu judecăţi de valoare. Nu rataţi ocazia de a depăşi orice ruptură sau criză, de a trece peste barierele vechiului şi noului, având drept model fiinţa noastră naţională! Cuvinte cheie

Atelier de l'esthétique du canon littéraire. On vous invite de passer de beaux moments ensemble, dans le cadre de notre attelier littéraire, avec des stylistes prestigieux (auteurs, critiques littéraires), des véritables initiateurs de tendances dans leur domaine! N'hésitez pas de surpasser toute crise littéraire, de briser toute barrière prennant pour modèle notre être national. Cuvinte cheie

„De ce?... Fiindcă un Fănică oarecare, sec, n'are destul respect
pentru antemergătorii progresului nostru cultural?...
fiindcă un muţunache maimuţeşte apucăturile si tonul de boulevardier parisien?...
fiindcă inteligenţe tinere îşi risipesc zadarnic vremea în a critica, în loc să şi-o întrebuinţeze în a face mai bine decât au făcut aceia pe care îi critică?"
I.L. Caragiale, *Despre lume, artă şi neamul românesc*

Despre salon

Salonul estetic promovat în cadrul acestui atelier îşi propune să readucă în prim-plan sentimentul apartenenţei la o grupare spirituală axată pe valori comune. Terminologic, salonul estetic al canonului defineşte un spaţiu al dezbaterii cu privire la setul valorilor estetice care definesc arta literară a autorilor incluşi în lista canonicilor. Asemenea vechilor saloane literare, artistice sau filozofice, salonul estetic al canonului cultivă şi un spirit critic asupra ideii de *valoare estetică*, printr-un demers creativ, interogativ şi, nu în ultimul rând, specializat în *arta reflecţiei*.

Am avut ca puncte de plecare trei simboluri cu ajutorul cărora ne-am organizat ideile, concepţia asupra temei şi formele de activitate: *oglinda, cubul şi coloana infinitului*. În orice salon, oglinda reflectă un spaţiu al mutaţiilor, al devenirii sub impactul forţelor interioare care fac posibilă cunoaşterea. Cubul, poliedrul cu cele şase feţe egale, ne-a ajutat să configurăm vizual ideea de generaţie literară, o expresie geometrică a spiritului unei epoci culturale în care se înscriu canonicii. Prin coloana infinitului am optat pentru o operă de artă care defineşte spiritualitatea românească, considerând că din operele canonicilor se pot extrage acele esenţe tari, acele idei şi valori estetice originale care trebuie percepute într-o continuitate firească, potenţând permanent valorile specifice literaturii române în universalitate.

Lista canonicilor

Ne-am întrebat la început, din nou, ce cuprinde lista autorilor canonici propusă în programele şcolare şi la examenul naţional de bacalaureat. Bineînţeles, i-am recitit pe cei 17 autori canonici, întrebându-ne, ca de fiecare dată, de ce sunt doar 17 sau de ce canonicii se

Scanned with CamScanner

încheie cu deceniul literar al anilor '60. Întrebările firești nu sunt însă suficiente din punctul de vedere al profesorului de limba și literatura română, care trebuie să predea elevilor cel puțin un text din opera acestor scriitori pe parcursul anilor de studio sau un număr minim de texte prevăzut de programele școlare în vigoare. Studiul operelor canonicilor deschide, din nou, un alt orizont neclar sau insuficient de bine ancorat în programele școlare sau în abordarea conținuturilor manualelor școlare. Numărul minim de texte prevăzute din opera acestor 17 autori este perceput ca insuficient de unii profesori sau exagerat de extins pentru alții. Ca să nu mai vorbim despre inactualitatea programelor sau manualelor școlare care oricum nu sunt conectate la evoluția literaturii române contemporane, subiect nevralgic și inepuizat în prezent.

Așadar, aceste controverse, destul de clișeizate în ultima perioadă, ne-am propus să le depășim în salonul nostru prin viziunea temperată asupra valorilor clasice ale literaturii române și concentrată pe fundamentarea unei direcții constructive în abordarea canonicilor.

Canonizare, decanonizare, recanonizare

Ne-am oprit la două aspecte pe care am considerat oportun să le reanalizăm în etapa de planificare a activităților atelierului:

În predarea autorilor canonici, reușesc profesorii să îi determine pe elevi să recepteze valorile estetice din operele acestora, astfel încât actul lecturii să nu intre sub incidența unor clișee sau să fie determinat de cerințele programelor, strict conceptuale?

Care sunt instanțele responsabile cu promovarea unor viziuni sau unui set de instrumente prin care cititorul elev să valorizeze, prin actul lecturii școlare, operele autorilor canonici?

Canon, salon

Un joc de cuvinte ne-a captivat atenția de la început: *canon, salon*. Fiecare autor canonic se poate înscrie într-un salon estetic grație unor elemente comune determinate de epoca literară/culturală, curentul literar/cultural sau generația literară căreia îi aparține. De asemenea, fiecare scriitor canonic propune un univers al creației unic și irepetabil, printr-o sumă de trăsături definitorii. În al treilea rând, am recunoscut la nivelul estetic al operei fiecărui autor canonic un set de valori culturale prin care se „scrie" o autentică stilistică a specificului nostru național.

Ținând cont de aceste criterii, am conceput în etapa de pregătire a atelierului patru saloane estetice în care i-am distribuit pe cei 17 autori canonici.

I. Salonul estetic al clasicilor:

1. Mihai Eminescu
2. Ion Creangă
3. I.L. Caragiale
4. Titu Maiorescu
5. Ioan Slavici

II. Salonul estetic al poeților interbelici:

6. G. Bacovia
7. Lucian Blaga
8. Tudor Arghezi
9. Ion Barbu

Scanned with CamScanner

III. Salonul estetic al prozatorilor interbelici:
10. Mihail Sadoveanu
11. Liviu Rebreanu
12. Camil Petrescu
13. G. Călinescu
14. E. Lovinescu
IV. Salonul estetic al scriitorilor postbelici:
15. Marin Preda
16. Nichita Stănescu
17. Marin Sorescu

Poftiţi în... saloane!

Etapele atelierului au fost corelate obiectivelor şi viziunii definite la început.

1. Prima etapă: Jocul „Dacă aş fi..."*Participanţii sunt rugaţi să extragă câte un bilet cu una dintre cerinţele de mai jos:*

O carte românească, aş fi... pentru că...
Un poet român, aş fi... pentru că...
Un prozator român, aş fi ... pentru că...
Un critic literar, aş fi... pentru că...

Prin acest joc de identificare am reuşit să descoperim preferinţele de lectură, orientările estetice sau cultural-istorice ale participanţilor. Determinând zonele de interes, jocul s-a transformat într-o strategie de grupare a lor în cele patru saloane ale canonicilor.

2. A doua etapă: Descoperirea valorilor estetice ale scriitorilor canonici. Membrii fiecărui salon estetic au primit ca sarcină de lucru unică dezbaterea răspunsurilor şi consemnarea lor sub dublă formă – afiş şi cub – la întrebarea: „Care sunt valorile estetice din operele scriitorilor canonici?" Reperul oferit a fost sugestia de a orienta investigaţia la nivelul limbajului, artei literare şi ideilor culturale. În sprijinul lucrului în echipă, am distribuit fişe cu citate critice orientative despre arta literară a fiecărui scriitor canonic, fără a fi obligatoriu ca acestea să se regăsească în răspunsurile lor. Pe cubul primit, fiecare echipă a avut de selectat una sau două valori estetice reprezentative pentru salonul lor. În conceperea afişului, am solicitat să îşi conceapă şi la nivel grafic posibile conexiuni estetice, culturale sau de altă natură existente între scriitorii unei generaţii. Nu în ultimul rând, fiecare salon va primi denumirea pe care membrii lui o consideră semnificativă.

3. A treia etapă: *Consolidarea coloanei infinitului.* După raportarea rezultatelor, fiecărei echipe i s-a solicitat cubul cu bileţele pe care au consemnat valorile estetice reprezentative şi am conceput o coloană în miniatură din toate cuburile. Reflecţia asupra activităţii a alunecat înspre zona indeterminată de după generaţia scriitorilor şaizecişti, etapă în care niciunul dintre scriitorii români nu se regăseşte momentan. Dacă s-ar pune problema lărgirii canonului, pe cine aţi propune să fie canonizat? Datorită căror argumente?

Concluzii de salon despre canon

Ideile desprinse în urma dezbaterii finale pe tema canonizării scriitorilor români au conturat câteva perspective noi asupra problematicii controversate a autorilor canonici. De ce avem nevoie de lista canonicilor? Fără îndoială, orice literatură şi cultură este reprezentată în plan naţional şi universal de artişti, scriitori, care au sintetizat în operele lor spiritul naţi-

Scanned with CamScanner

onal într-o versiune originală. Fie că vorbim despre o critică a societăţii româneşti dintr-o epocă istorică sau despre o sublimare a valorilor spirituale ale universului rural, de valorificarea mîturilor sau legendelor populare, de inovarea lexicului poetic sau de potenţarea limbajului artistic prin configurarea unor zone latente ale expresivităţii limbii române, indiferent de direcţiile înspre care unul sau altul dintre canonici s-au afirmat, avem dreptul să credem în valorile autentice, dospite, pe care se poate înălţa mai departe acea „coloană" a infinitului creaţiei literare româneşti.

Salonul canonului a promovat simplitatea ideii de respect şi încredere în operele autorilor canonizaţi, pentru care actul lecturii ar trebui axat şi pe descoperirea specificităţii artei literare româneşti, pentru că identitatea naţională şi spiritul apartenenţei la această cultură sunt corolarele oricărei discipline lingvistice. Englezii îl aşază pe Shakespeare la temelia identităţii lor naţionale, francezii pe Voltaire sau François Rabelais, italienii pe Dante, germanii pe Goethe, spaniolii pe Cervantes, noi avem un Eminescu, un Creangă, un Caragiale sau un Slavici. Şi lista poate continua cronologic. O cultură tânără, minoră, dar cu ample resurse creatoare, trebuie să înveţe să-şi dezvolte simţul respectului şi al durabilităţii în timp al citadelei ideilor şi valorilor estetice.

Profesorului de limba română, criticului literar sau esteticianului, scriitorului contemporan de literatură română îi revin, polifonic, roluri sau misiuni edificatoare în acest sens. Profesorii de limbă şi literatură română nu trebuie să uite că ei formează nu doar cititori, ci caractere ale viitorilor cetăţeni, care poate nu vor mai tine minte atâtea şi atâtea teorii literare seci sau inutile, dar vor participa cu siguranţă la ceea ce Caragiale numea, soarta acestui neam, pe care îl dorim „aşezat", „dospit", îndrăzneţ.

Anexe

Care sunt valorile estetice create de scriitorii canonici?

Se recomandă abordarea lor la nivelul limbajului, artei literare, ideilor culturale

Citate orientative

Ion Creangă: „Fără a ieşi din schemele basmului popular, fără a inventa nimic esenţial, Creangă retrăieşte cu ingeniozitate întâmplările povestite. Geniul humuleşteanului este această capacitate extraordinară de a-şi lua în serios eroii (fabuloşi sau nu, oameni sau animale), de a le retrăi aventurile, de a pune cu voluptate în fiecare propriile lui aspiraţii nerostite, slăbiciuni, viţii, tulburări şi uimiri, adică de a crea viaţă. El e creatorul unei comedii umane tot aşa de profundă şi de universală în tipicitatea ei precum aceea a lui Sadoveanu". Nicolae Manolescu,*Istoria critică a literaturii române*, Paralela 45, 2008.

Mihai Eminescu: Eminescu e „paradigmatic şi anistoric neschimbător şi pururi exemplar pentru toată suflarea românească". Constantin Noica); Nicolae Manolescu: „Un poet naţional intangibil nu mai este cu adevărat de citit."; „Acesta a fost Eminescu, aceasta este opera lui. Pe cât se poate omeneşte prevedea, literatura poetică română va începe secolul al XX-lea sub auspiciile geniului lui, iar forma limbii naţionale, care şi-a găsit în poetul Eminescu cea mai frumoasă înfăptuire până astăzi, va fi punctul de plecare pentru toată dezvoltarea viitoare a veşmântului cugetării româneşti.", Titu Maiorescu

Ioan Slavici: Înţelegând arta, respectiv literatura, ca o formă de educare a poporului, Slavici impunea prin scrisul său o realitate specifică, care definea specificul naţional. Scriitorul avea obligaţia să dea poporului ceea ce-l interesa şi, pentru aceasta, avea să dezvolte problematica socială şi să o prelucreze în limbajul poporului. „Scriind îmi dădeam toată silinţa să mă potrivesc, atât în plăsmuire, cât şi în formă cu felul de a vedea şi cu gustul acelora pe care îi aveam în vedere. Aşa se adeverea în ceea ce

Scanned with CamScanner

mă priveşte că lucrarea literară se desfăşura sub înrâurirea publicului cititor". Nicolae Manolescu, *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1991

I.L. Caragiale: „Aşadar, să nu ne mai facem inima rea şi spaimă gândindu-ne că lumea românească ar fi mai stricată decât altele. Nu, hotărât; neamul acesta nu e un neam stricat, e numai nefăcut încă; nu e pân'acum dospit cumsecade. E încă nelimpezit de mizeriile seculare sub care a mocnit cu junghetura frântă; încă nu crede în dreptate; încă nu poate scoate din sânu-i pe cine să-i poată comanda; încă nu ştie de cine să asculte – fiindcă nu are deocamdată încredere în nimeni... Fript cu lapte, suflă şi 'n brânză. N'a ajuns să cumpănească bine ceea ce i se pune împotrivă; şi astfel încă nu înţelege că în mâna lui ar sta să-şi îndrepteze soarta şi să dispună apoi de 'ntregul de ea – precum e drept şi precum are să şi fie odată. În fine, nu are încă destulă îndrazneală să-şi răfuiască socotelile cu «binevoitorii lui epitropi». Dar cu vremea, trebuie să vina şi asta; trebuie să vină şi înţelegerea fără de care nu poate fi o naţiune sigură de avutul ei, nici de onoarea, nici de viitorul ei." *Scrisoarea lui Caragiale către Vlahuţă*

Titu Maiorescu: „E, cred, valabil şi azi aşezarea criteriului estetic în evaluarea literaturii. Or, Maiorescu este cel dintîi care a aşezat acest criteriu la fundamentele actului valorizator. Desigur, nu mai stă în picioare a sa diferenţiere între condiţia materială şi ideală a poeziei, valabilă la începuturile secolului al XIX-lea. Dar chiar din nervurile acestei categorisiri, expusă sistematic, se înalţă, sigure pe sine şi perene, elementele necesare afirmării principiului autonomiei esteticului, fără de statuarea căruia n-ar fi fost posibilă evoluţia modernă a literaturii române." Nicolae Manolescu

George Călinescu: „Inteligenţă subtilă, percepţie critică fină, fantezie aprinsă, sensibilitate mobilă şi talent plastic abundent, G. Călinescu este atât de dotat, încât se foloseşte – simultan sau succesiv – de marile sale însuşiri, oferindu-ne cel mai atractiv spectacol din critica noastră de astăzi. Temperament impresionist, personalitatea sa îmbină în mod ciudat impulsivitatea lui Iorga cu maliţia şi rafinamentul lui E. Lovinescu." Pompiliu Constantinescu; „Romancier de uimitoare resurse, poet, dramaturg, eseist delectabil, G. Călinescu posedă teoretic şi practic toate mijloacele înfăptuirii, deci şi înţelegerii unei opere literare, ale recunoaşterii valorilor artistice, având totdeauna putinţa ierarhizării lor. L-am putea compara cu marii istorici şi critici literari ai lumii ca De Sanctis, Lanson, Croce, Thibaudet, dacă el însuşi nu s-ar fi delimitat de unii dintre aceştia, constituindu-şi o metodă proprie, ce se deosebeşte de istorism şi scientism, servindu-se de toate la un loc şi de nici una în chip unilateral." Al. Piru

Mihail Sadoveanu: „Ca şi poezia lui Eminescu, proza lui Sadoveanu atinge fondul cel mai adânc al specificităţii noastre." George Călinescu; „S-a spus adesea despre Sadoveanu că este un mare povestitor: ceea ce povesteşte el sunt o mie şi una de nopţi ale românilor [...]. Povestirea sadoveniană opreşte timpul, creând în jurul omului – povestitor sau ascultător – un spaţiu magic care-l protejează." Nicolae Manolescu

Liviu Rebreanu: „Printre scriitorii pe care Transilvania i-a dat literaturii române în prima jumătate a secolului al XX-lea, Liviu Rebreanu «este cel mai ilustru». Romancier de tip monumental, Rebreanu se alătură cu lumea lui, «lume a spaţiului naţional românesc», celor mai mari creatori din literatura universală în domeniul romanului, lui Balzac şi Zola, Tolstoi şi Şolohov, Verga şi Reymont, Thomas Mann şi Galsworthy [..] Cărţile lui Rebreanu sunt un test dificil pentru orice cititor. Romanele sale au stat pe masa de lucru ani întregi, ele s-au alcătuit printr-o trudă impresionantă şi, când ajung să cuprindă câteva sute de pagini, uneori mai puţine, ele sunt abandonate pentru a fi preluate apoi, cu aceeaşi răbdare şi nădejde, de parcă în joc s-ar afla nu numai dorinţa de a duce la bun sfârşit nişte ficţiuni, «ci viaţa însăşi», acea viaţă «eternizată prin mişcări sufleteşti»". Iacob Naroş, *Romanele lui Rebreanu*

Camil Petrescu: „Camil Petrescu este unul dintre promotorii înnoirii literaturii la un înalt nivel principial într-o vreme când filozofic şi tehnic, romanul românesc rămăsese la stadiul primei jumătăţi a

Scanned with CamScanner

secolului XIX sau trecuse la confecţionarea unor rudimente moderniste fără acoperire teoretică serioasă. Marian Popa, *Camil Petrescu*, Editura Albatros, 1972. p149; „Pripit şi exaltat, cu o rapiditate a minţii care nu trece neobservată şi cu o întărâtare de a opune propria viziune unei viziuni insuficiente, mărturisită anume, Camil Petrescu este cavalerul solitar al literelor româneşti, în război cu limitele." Irina Petraş; „... răsfoiesc cărţile lui Camil şi mă conving că întreaga lume a figuraţiei sale stilistice i-o pun la îndemână matematicile, fizica şi chimia, cu paralelele, diagonalele, cu iradiaţiile, cu nucleele, cu triunghiurile [...], cu feeriile lor siderale". Tudor Vianu

Eugen Lovinescu: „Punctul de plecare al sistemului este legea imitaţiei în virtutea căreia un fenomen izolat tinde să se generalizeze. Malurile între care operează legea sunt sincronismul şi diferenţierea, adică elementul uniform şi elementul ireductibil. Un fenomen se diferenţiază faţă de un altul de ieri sau de un altul de aiurea. De unde noţiunile de originalitate şi etnic adaptabile şi spiritului veacului. Cu alte cuvinte, d. Lovinescu nu tăgăduieşte nici etnicul, nici individualului, după cum nici noi nu tăgăduim elemntul sincronic. După socotelile sale modernismul român este o imitaţie după o mişcare literară universală devenită viabilă prin adaptare. Adică, sincronic+etnic şi uneori+coeficientul talentului personal = diferenţierea, adică originalitate." G. Călinescu, *E. Lovinescu: Istoria literaturii române contemporane*, 1929

George Bacovia: „Opera a absorbit în întregime pe poet şi lipsa de îndemn de a-l cerceta pe acesta în ipostaza lui umană provine tocmai din faptul că îl găsim în întregime în opera sa. Puţinele veşti care ne vin din când în când despre omul singuratic, fără atitudini publice, nevăzând şi nevăzut de nimeni, şi publicând numai la rare intervale unele din acele mici poeme cu atât ecou în sfera iubitorilor de poezie ai ultimului sfert de veac, contribuie să confirme imaginea omenească întipărită în poezia sa." Tudor Vianu, *Opere*, vol. III

Lucian Blaga: „Poezia care-mi convine mie, deşi e ultramodernă, o cred însă, în anumite privinţe mai tradiţionalistă decât obişnuitul tradiţionalism, fiindcă reînnoieşte o legătură pură cu fondul nostru sufletesc primitiv. Îmi voi lua un exemplu din artele plastice: Brâncuşi. Acest artist reia o tradiţia cu mult mai veche decât aşa-zisa sculptură tradiţionalistă, înnodând firul cu fondul nostru primitiv bizantin. Pentru această artă sunt şi eu." (Lucian Blaga. Interviu luat de I. Valerian, „Viaţa literară", 1926)

Tudor Arghezi: „Ilustrând perfect modernismul moderat, Arghezi s-a dovedit şi un reformator important al liricii noastre; el este eretic şi faţă de mişcările cele mai reformatoare ale vremii." Mircea Scarlat, *Istoria poeziei româneşti*, vol. III, Bucureşti; „Existenţă-moarte, eros-thanatos, naturism frust şi rafinată nevoie de a crea un alt univers, construit din cuvinte purificate, acestea sunt traseele seismelor lirice argheziene. Ele se exprimă într-un discurs abrupt, al confesiunii directe sau în structurile metaforice cele mai neaşteptate, încât poetica lui Arghezi, care nu seamănă în sintaxa şi stilistica ei cu nicio tradiţie, putea să deruteze şi să fascineze totodată." Mircea Zaciu, Tudor Arghezi, în *Dicţionarul esenţial al scriitorilor români*, 2000

Ion Barbu: „Prin asocierea unui concept originar matematic cu un cuvânt de ordin afectiv, Ion Barbu declanşează o mulţime de sugestii ce se adresează atât intelectului, cât şi sensibilităţii." Basarab Nicolescu, *Ion Barbu. Cosmologia* Jocului secund; „Poezia lui Ion Barbu este scrisă predominant pentru generaţiile viitoare şi nu pentru contemporanii poetului. În această epocă de căutări poetice febrile, cu semne certe de depăşire şi esenţializare, în această vreme în care ştiinţa pătrunde tot mai mult în preocupările şi soarta oamenilor, oare concepţia profund raţionalistă a lui Ion Barbu, sinteza sa poetică îngemănând ecouri din vremi străvechi şi aspiraţii mistuitoare de devenire, nu sunt, mai mult decât oricând, ale noastre? Basarab Nicolescu, *op.cit.*

Marin Preda: În creaţia lui Marin Preda, „observaţia este unită cu reflecţia, şi întreg materialul epic este transfigurat afectiv, printr-un stil al amintirii obiectivate, căruia îi este proprie fuziunea intimă dintre confesiune, invenţie şi moralism." Mircea Iorgulescu, *Scriitori români*, 1978; „Recitesc însem-

Scanned with CamScanner

nările lui Marin Preda despre artă şi observ două categorii de obsesii: una se referă la posibilitatea operei de a recupera totalitatea fiinţei umane, alta priveşte actul de creaţie ca atare. A scrie este pentru el, ca pentru Sartre, a descoperi sensul plenitudinii şi al totalităţii care există în om, a face ca individul să se simtă esenţial în raport cu universul. Preda nu-i un om al fragmentului, este un om al totalităţii, ca Malraux, Camus şi, încă o dată, ca Sartre." Eugen Simion, *Sfidarea retoricii*, 1985

Nichita Stănescu: „Semnul marelui har care-i este dăruit doar arareori unei literaturi, Nichita Stănescu îl avea şi se numea, în cazul lui, graţie. Datorită ei putea să treacă, fără a lăsa nicio clipă impresia sforţării, prin toate ipostazele lirismului, să fie solemn şi sprinţar, melancolic şi nepăsător, ardent şi glacial, jovial şi oracular, abstract şi senzual, savant şi candid, rafinat şi neîndemânatic, părând mereu că se joacă, şi atunci când miza jocului era însăşi viaţa lui." Ov. S. Crohmălniceanu, *Măreţia frigului*, în *Pâinea noastră cea de toate zilele*, 1981; „Nichita Stănescu este cel mai important poet român de după cel de-al doilea razboi mondial. Odată cu el, prin el, *logosul* limbii române ia revanşa asupra poeţilor ei." Ştefan A. Doinaş

Marin Sorescu: „Marin Sorescu a optat, în teatru, pentru o formă de simplificare detectabilă însă în poezia sa – reducerea la esenţă. Şi totuşi, această opţiune nu conferă pieselor sale aerul unei abstracţiuni reci, intelectualiste." Marian Popescu, *Chei pentru labirint*, 1986; „Surpriza pe care a produs-o teatrul lui Marin Sorescu ţine, în mare parte, de limbaj (în forma monologului dialogat), un limbaj în stare să suporte o încărcătură filozofică de o simplitate a conceptelor care a devenit repede suspectă în ochii unor critici." (*Ibidem*)

PROCESUL LITERAR CA STRATEGIE DE PRELECTURĂ A TEXTELOR LITERARE CANONICE

Ioana Nanu,
Şcoala Americană, Bucureşti
Alina Petri,
Colegiul Tehnic *Napoca*, Cluj

Operele canonicilor devin pe gustul elevilor dacă pun probleme. O problemă devine interesantă dacă creează vâlvă. Vâlva devine vâlvă în urma unui proces. ***Cuvinte cheie:*** *autori canonici, proces.*

Literary Trials. Canonical works can be enjoyable if one reads problems into them; a problem can become exciting if it stirs up waves; waves can be stirred by trials. ***Keywords:*** *trial, canonical.*

Argument

Pornind de la frecvent întâlnita reticenţă a elevilor pentru textele literare canonice, motivată adesea prin faptul că textele sunt prea puţin congruente cu prezentul lor, că sunt plictisitoare, că vorbesc despre realităţi îndepărtate sau caduce, am intenţionat prin atelierul nostru să problematizăm utilitatea procesului literar în etapa de prelectură. Un asemenea demers didactic implică, desigur, pe lângă foarte multe avantaje, şi riscuri pe care am încercat să le diminuăm în discuţiile conclusive cu participanţii la atelier.

Două au fost, în principal, mizele pentru care am adus în discuţie procesul literar. Prima dintre ele garantează incitarea curiozităţii elevilor asupra unui text privit cu reticenţa amintită anterior. Stârnirea vâlvei, a discuţiilor contradictorii, a punctelor de vedere care implică

Scanned with CamScanner

şi raţiune, dar şi emoţie, participarea activă în dezbaterea unei probleme controversate care are sau poate avea legătură cu cotidianul, toate acestea atrag atenţia asupra textului, creează nevoia cunoaşterii lui pentru formularea propriilor depoziţii. A doua miză este, desigur, didactică, pentru că, în spatele acestui pretext, regăsim două strategii utile în receptarea textului: lectura dirijată şi argumentarea. Lectura dirijată, ca activitate individuală, presupune, în acest context, o etapă de cercetare, de documentare, de lectură cu sarcină de lucru. Presupune parcurgerea textului literar pe fragmente, căutarea şi notarea aspectelor relevante pentru acuzarea/apărarea unui personaj sau a unor personaje. De foarte multe ori, lectura holistică, integrală, nedirijată trebuie pregătită prin exerciţii de lectură secvenţială, focalizată, care presupun găsirea de argumente textuale pentru sensurile construite de cititor. Argumentarea, discursul oral sau dialogul contribuie la dezvoltarea gândirii critice, exersează competenţele şi abilităţile de comunicare, având ca obiect textul literar.

În definitiv, procesul literar este o strategie centrată de elev, pe receptor, în care se regăsesc atât *modelul didactic social* (ce care are ca finalitate formarea unei „conştiinţe sociale, a gândirii critice, a competenţelor de comunicare", ce ridică probleme „etice, sociale, politice" bazându-se pe opinia cititorului[1]), cât şi pe *cel orientat spre cititor* (cu scopul de a contribui la „dezvoltarea personală", a gândirii critice, a competenţelor de comunicare, fundamentate pe „experienţa personală, percepţiile elevilor, opinia cititorilor"[2]).

Desfăşurare

a. Primul obiectiv: familiarizarea cu sistemele juridice românesc şi american, în vederea construirii de posibile scenarii didactice de prelectură sub formă de proces (literar)

Pentru început, am propus un exerciţiu dinamic, de problematizare şi de conturare a unui orizont de aşteptare: spaţiul de lucru a fost împărţit în două zone, care corespundeau celor două sisteme juridice – românesc (etichetat „Instanţă judecătorească") şi american (etichetat „Curtea cu juri"). Participanţii au primit la intrarea în sală câte un bileţel, cu termeni juridici care aparţin fie unui sistem, fie celuilalt, fie amândurora[3]. Sarcina de lucru a fost să ocupe un loc într-una din cele două zone („Instanţa judecătorească"/„Curtea cu juri"), astfel încât termenul juridic de pe bilet să corespundă sistemului ales. Evident că acest joc a fost provocator, mai ales pentru faptul că nu am introdus termenii înainte şi nu am precizat că unii sunt potriviţi pentru ambele zone. Dar scopul nostru a fost să stârnim curiozitatea pentru temă, să generăm întrebări pe baza cărora să continuăm demersul. După mai multe ezitări fireşti, am distribuit fiecărui ocupant al „instanţei judecătoreşti" un glosar cu termeni proprii sistemului juridic românesc (Anexa 1), iar celor care au optat pentru „curtea cu juri" un glosar cu termeni specifici sistemului juridic american (Anexa 2).

După ce am acordat un timp de cinci minute pentru ca fiecare participant să citească glosarul şi să-şi realeagă, dacă este cazul, sistemul juridic potrivit, am punctat principalele diferenţe între cele două sisteme, cu accent pe demers, strategii, finalităţi, astfel încât să

[1] Cele patru paradigme didactice ale lecturii, după S. Ongstad, P-H Van de Ven şi I. Buchberger, se regăsesc în *O didactică a limbii şi literaturii române. Provocări actuale pentru profesor şi elev* de Florentina Sâmihăian, pp. 270- 275;

[2] Idem;

[3] Termenii: Penal, Civil, Inculpat, Avocat, Procuror, Recurs, Rechizitoriu, Judecător, Jurat, Grefier, Martor, Boxă, Sentinţă, *Beyond resonable doubt*, *Amicus curiae*, Achitare, Pledoarie, Curte de apel, Înalta curte de casaţie şi justiţie, Curte supremă, Pârât, Învinuit, Făptuitor, Reclamant, Jurat, Recurs.

Scanned with CamScanner

conturăm o schiţă de scenariu didactic sub formă de proces. Etapele scenariului didactic nu trebuie să replice fidel un proces în sine, ci, pornind de la acest pretext şi de la modelul american (care are câteva caracteristici care se pot specula didactic), să se creeze cadrul unei învăţări active, centrate pe text, cu următoarele avantaje:

- se îmbină activitatea individuală (lectura dirijată), activitatea pe grupe (conturarea strategiei de atac/apărare, cu argumente şi contraargumente) şi activitatea frontală (susţinerea argumentelor, a pledoariilor finale, a concluziilor);
- stârnirea interesului pentru un text epic canonic ia forma unei problematizări etice sau morale, de acuzare sau apărare a unui personaj/a unor personaje, problematizare care poate genera puncte de vedere argumentate, reflecţii, documentare, contextualizare; ancorarea tezei etice sau morale a textului în cotidianul elevilor, îi apropie pe aceştia de textul care, astfel, vorbeşte despre probleme actuale, inepuizabile;
- lectura dirijată este un exerciţiu foarte bun de parcurgere fragmentară a textului, cu scopul de a identifica argumente textuale cu miză etică, morală; acest tip de exerciţiu poate fi evaluat cu uşurinţă, poate înlocui testele de lectură, poate fi valorificat într-un jurnal sau în întocmirea fişelor de lectură;
- formularea argumentelor şi a contraargumentelor trebuie să ţină seama de realităţile textului (care presupun cunoaşterea lui în amănunţime) şi de discursul părţii adverse; este vorba, astfel, de o autentică exersare a comunicării orale, a dialogului, a argumentării, care are în centru textul literar, iar pretextul discuţiilor este doar secundar;
- concluziile (formulate în scenariul didactic de către grupa juraţilor) vor contura contextul operei, pentru că orice judecată finală va lua în calcul epoca desfăşurării evenimentelor, iar acest lucru este esenţial în înţelegerea unui text şi în concordanţă cu programele şcolare.

b. Al doilea obiectiv: exemplificarea şi formularea unor speţe de proces literar pornind de la cotidian

După familiarizarea cu termeni juridici utili din punct de vedere didactic şi după analiza celor două sisteme care a generat o structură didactică funcţională, am intenţionat să întărim ideea că a genera un proces didactic în etapa de prelectură a textului literar canonic este incitant şi motivant pentru elevi, întrucât problemele ridicate de o astfel de abordare sunt similare celor din cotidian, regăsite în presa scrisă, audio-vizuală sau, pur şi simplu, în anturaj. Pentru acest lucru, am adus în atenţie câteva ştiri regăsite în presa online americană, care prezintă cazuri asupra cărora se pot formula speţe juridice similare celor din unele texte literare (Anexa 3). Participanţii au fost împărţiţi în grupe egale, iar sarcinile de lucru vizau formularea speţei pornind de la situaţia prezentată în anunţ şi identificarea textelor literare canonice care ar prezenta situaţii asemănătoare. S-au obţinut, astfel, câteva exemple de pretexte de proces literar, precum discriminarea etnică (formulată în legătură cu prima ştire şi regăsită în *Ion* şi *Răscoala* de Liviu Rebreanu, *Mara* de Ioan Slavici etc.), violenţă fizică şi verbală, aplicarea de rele tratamente minorilor (regăsită în a doua ştire şi în texte precum *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, *Moromeţii* de Marin Preda...) sau violul (speţa a treia, abordabilă şi în *Răscoala* de Liviu Rebreanu).

Mai apoi, s-au inventariat textele literare canonice pentru ciclul gimnazial şi liceal şi s-au formulat, acolo unde a fost posibil şi relevant, speţe pe baza cărora se poate construi un scenariu de tip proces literar.

Scanned with CamScanner

a. Gimnaziu:

Amintiri din copilărie, Ion Creangă: furt, abuzul fizic şi emoţional al copiilor;

Domnul Goe, Ion Luca Caragiale: neglijarea copilului;

Vizită, Ion Luca Caragiale: neglijarea copilului;

Popa Tanda, Ioan Slavici: abuz în serviciu;

Baltagul, Mihail Sadoveanu: furt, crimă cu premeditare, discrimare de gen, violenţă domestică;

Două loturi, Ion Luca Caragiale: oferire de mită, abuz în serviciu, violenţă fizică, discriminare etnică.

b. Liceu:

Ion, Liviu Rebreanu: consum de băuturi alcoolice în spaţii publice, tulburarea liniştii publice, violenţă fizică şi verbală, violenţă domestică, furt, crimă cu premeditare, discriminare etnică şi de gen, nerespectarea proprietăţii private;

Răscoala, Liviu Rebreanu: discriminare socială, violenţă fizică, nerespectarea proprietăţii private, distrugere de bunuri, viol;

Pădurea spânzuraţilor, Liviu Rebreanu: discriminare, violenţă/hărţuire emoţională, încălcarea libertăţii de conştiinţă;

Enigma Otiliei, George Călinescu: nerespectarea angajamentelor tutoriale, furt, omor din culpă, discriminare de gen;

Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război, Camil Petrescu: discrimare de gen;

Patul lui Procust, Camil Petrescu: discriminare de gen, prostituţie, oferire şi primire de mită, abuz în serviciu;

O scrisoare pierdută, Ion Luca Caragiale: adulter, violarea corespondenţei, escrocarea alegerilor, abuz în serviciu, evaziune fiscală;

O noapte furtunoasă, Ion Luca Caragiale: adulter, încălcarea proprietăţii private;

Povestea lui Harap – Alb, Ion Creangă: furt de identitate, înşelăciune;

Moara cu noroc, Ioan Slavici: discriminare de gen şi etnică, furt, tâlhărie, crimă, sperjur, violenţă domestică;

Mara, Ioan Slavici: discriminare de gen şi etnică, violenţă domestică, oferire şi luare de mită;

Moromeţii, Marin Preda: rele tratamente aplicate minorilor, sustragerea de la plata datoriilor, nerespectarea proprietăţii private, discriminare de gen, nerespectarea dreptului la educaţie;

Cel mai iubit dintre pământeni, Marin Preda: crimă, încălcarea libertăţii de conştiinţă etc.

Concluzii

Un moment căruia i-am acordat o mare importanţă a fost cel în care, reluând etapele atelierului, s-a problematizat asupra riscurilor şi avantajelor unui demers didactic de tip proces literar. Întrucât asupra avantajelor ne-am oprit în prima parte a articolului, vom insista acum pe riscurile posibile atunci când deschidem abordarea textului literar canonic cu un proces literar şi pe sugestiile discutate pentru evitarea lor. Pe acestea le-am grupat, în discuţii, pe două tipuri: riscuri de „predare" (de construire a demersului didactic) şi riscuri de „receptare" (de deviere a înţelegerii şi analizei textului).

Scanned with CamScanner

În privinţa primelor, participanţii au conchis faptul că procesul literar ca prelectură este avantajos doar atunci când e folosit ca pretext, cu prudenţă, bine contextualizat şi condus, astfel încât să se evite interpretările împotriva textului literar. De asemenea, formularea „problemelor" necesită o mare atenţie pentru ca analiza ulterioară a textului să nu fie periclitată de suprainterpretări. Implicarea profesorului în acest demers trebuie să presupună o bună gândire a arhitecturii procesului, o conducere a argumentărilor elevilor spre concluzii care servesc etapelor de comprehensiune şi interpretare a textului, o proiectare a etapelor de parcurgere a textului astfel încât discuţiile argumentative din prelectură să servească unei înţelegeri proprii textului.

Riscurile receptării textului literar canonic de către elevi în urma prelecturii prin proces (devierea înţelegerii, focalizarea asupra mesajelor secundare textului, în defavoarea celor esenţiale) pot fi evitate prin contextualizări corecte ale textelor, prin relecturi specifice etapei de receptare a textului, prin post- lecturi care să verifice buna intenţie a procesului literar şi să asigure comprehensiunea adecvată obiectivelor/ competenţelor specifice.

Anexe

Anexa 1

Sistemul juridic românesc – glosar

Drept **civil** – ansamblul normelor juridice care reglementează raporturile patrimoniale şi nepatrimoniale stabilite între **persoane fizice şi persoane juridice** aflate pe poziţii de egalitate juridică.

Drept **penal** – relaţiile de represiune penală care se stabilesc după săvârşirea infracţiunii, între stat şi infractor, prin care statul are dreptul şi obligaţia să tragă la răspundere penală pe infractor, iar infractorul are obligaţia să suporte pedeapsa.

Infracţiune – faptă care prezintă pericol social, constând în încălcarea unei legi penale, în săvârşirea, cu vinovăţie, a unei abateri de la legea penală, şi care este sancţionată de lege.

Dosar/litigiu/cauză/pricină/speţă (penal/ civil) – conflict între persoane, instituţii, state etc. care poate forma obiectul unui proces. Dosarele se pot judeca la **4 instanţe judecătoreşti** (judecătorie, tribunal, Curte de Apel şi Înalta Curte de Casaţie şi Justiţie/ Curte Supremă), existând **3 niveluri de judecată** (fond, apel, recurs).

Pârât (fond)/intimat (apel şi recurs) (civil) – persoană învinuită de ceva, contra căreia s-a introdus o acţiune civilă; Înainte de a fi acuzat, statutul cuiva cercetat este desemnat prin termenul **învinuit/făptuitor**. Partea care acuză – **reclamant** (fond)/apelant (apel)/recurent (recurs).

Acuzat/inculpat (penal) – persoana împotriva căreia s-a pus în mişcare acţiunea penală.

Avocat (penal/civil) – persoană care are profesiunea de a acorda asistenţă juridică celor interesaţi; reprezentantul apărării.

Pledoarie (penal, civil) – expunere orală a faptelor unui proces, făcută de un avocat (al apărării) în faţa unei instanţe judecătoreşti, cu scopul de a susţine cauza uneia dintre părţile implicate în proces. În România, reprezintă ultimul cuvânt înainte de a rămâne Instanţa în pronunţare (de a da sentinţa).

Procuror (penal) – reprezintă interesele statului într-un proces penal (rar, în civil, într-un proces în care parte implicată este şi statul); reprezintă acuzarea.

Rechizitoriu (penal) – cuvântare a procurorului în care acesta expune, în faţa instanţelor de judecată, punctele pe care se sprijină acuzarea. Înainte de a fi acuzat cineva, procurorul desfăşoară o anchetă, încheiată tot cu un rechizitoriu, dar scris, în urmă căruia se propune deschiderea sau închiderea dosarului.

Complet de judecată (penal, civil) – colectiv din judecători care pot judeca şi pronunţa legal o sentinţă; în funcţie de câţi judecători sunt în complet, totdeauna unul dintre ei este preşedintele completului.

Scanned with CamScanner

Judecător (penal, civil) – funcţionar de stat care soluţionează, pe calea justiţiei, procesele prin pronunţarea unei hotărâri. În funcţie de cele trei niveluri de judecată pot fi un judecător (fond), doi (apel), sau trei (recurs).
Grefier (penal, civil) – funcţionar judecătoresc însărcinat cu înregistrarea dezbaterilor instanţei, cu redactarea hotărârilor, cu întocmirea, păstrarea şi comunicarea actelor de procedură.
Hotărârile judecătoreşti (civil şi penal) sunt de două tipuri – **sentinţă** (hotărâre, decizie a unui tribunal, pronunţată în primă instanţă) şi **decizie.**
Pedeapsă (penal, civil) – măsură de constrângere prevăzută de lege şi aplicată cuiva de o instanţă judecătorească drept sancţiune pentru o infracţiune; pedepsele pot fi de mai multe tipuri: amendă, condamnare, achitare, interdicţii, muncă în folosul comunităţii etc.
Achitare (penal) – soluţie pe care o pronunţă instanţa de judecată atunci când constată că fapta pentru care o persoană a fost învinuită nu există sau nu este prevăzută de legea penală, ori nu prezintă gradul de pericol social al unei infracţiuni, sau fapta nu a fost săvârşită de inculpat ori îi lipseşte unul din elementele constitutive ale infracţiunii, precum şi atunci când există vreuna din cauzele care înlătură caracterul penal al faptei.
Martor (penal, civil) – persoană chemată să declare în faţa unei instanţe judecătoreşti sau a altui for de cercetare, tot ce ştie în legătură cu un fapt pe care îl cunoaşte direct.
Boxă (penal) – compartiment pentru acuzaţi la tribunal.
Tribunal (penal, civil) – instanţă judecătorească (care judecă procesele civile şi penale); local unde funcţionează o astfel de instanţă.

Anexa 2
Organizarea sistemului judiciar american – glosar
Jurat (penal) – persoană fizică solicitată de stat să participe la un proces penal, indiferent cât de lung ar fi acesta, fiindu-i suspendată orice altă obligaţie socială pe parcursul procesului; de regulă, numărul juraţilor este de 12 (există unul în plus, pentru orice eventualitate); juratul determină culpabilitatea sau nevinovăţia acuzatului; evitându-se influenţarea acestora prin mass-media, ei deliberează în secret şi izolaţi şi adoptă un verdict în unanimitate sau cu majoritate de voturi, în funcţie de reglementările statale. După pronunţarea verdictului, judecătorul pronunţă pedeapsa/sentinţa. Instanţa care foloseşte juri se numeşte curte cu juri.
Beyond resonable doubt (*Dincolo de marginile îndoielii rezonabile*) (penal) – formulă după care juraţii trebuie să decidă vinovăţia acuzatului.
Amicus curiae (*Prietenul curţii*) (penal) – probă pe care judecătorul o poate accepta sau refuza, care constă într-o scrisoare trimisă de orice cetăţean/organizaţie care vrea să aducă la cunoştinţa judecătorului ceva important, dar general referitor la proces.
Drept **civil** – ansamblul normelor juridice care reglementează raporturile patrimoniale şi nepatrimoniale stabilite între persoane fizice şi persoane juridice aflate pe poziţii de egalitate juridică (orice proces civil se numeşte X vs. Y, în care X şi Y sunt numele celor doi cetăţeni.)
Drept **penal** – relaţiile de represiune penală care se stabilesc după săvârşirea infracţiunii, între stat şi infractor, prin care statul are dreptul şi obligaţia să tragă la răspundere penală pe infractor, iar infractorul are obligaţia să suporte pedeapsa (orice proces penal se numeşte State vs. X, în care X este numele inculpatului).
Ca şi în cazul sistemului românesc, există: **infracţiune, dosar/litigiu/cauză/pricină/speţă, acuzat/inculpat, avocat, pledoarie, procuror, rechizitoriu, complet de judecată, judecător, grefier, hotărâre judecătorească – sentinţă, decizie, pedeapsă, achitare, martor, boxă, tribunal.**

Anexa 3
Numiţi cel puţin un text al autorilor canonici studiaţi în care să identificaţi speţe similare:
1. Stradă în cartierul Saint-Denis din Paris numită după un condamnat la moarte afro-american
Afro-americanul Mumia abu-Jamal, fost activist pentru drepturile afro-americanilor, a fost condamnat la moarte pe 3 iulie 1982. Un juriu compus din 10 caucazieni şi 2 afro-americani l-a găsit vinovat de omu-

Scanned with CamScanner

ciderea unui poliţist alb. În 2008 i-a fost comutată pedeapsa la închisoare pe viaţă. New York Times l-a desemnat ca pe probabil cel mai faimos condamnat la moarte din lume. Este cetăţean de onoare a 25 de oraşe, printre care Copenhaga, Montreal, Palermo, Paris, care acuză sistemul juridic american că l-a condamnat pe nedrept din motive rasiale. *Discriminare etnică (romi, evrei, unguri etc.)*

2. Bătaia e ruptă din Rai!

Ani de-a rândul, Roderick RJ Arrington din statul Nevada, în vârstă de şapte ani, a fost bătut de părinţii săi cu diverse obiecte (curea, cablu de televizor, coadă de mătură, perie) fie pentru că adormea în timp ce citea *Biblia*, fie pentru că primea note proaste la şcoală. Părinţii susţin că l-au bătut ca să nu ajungă un nemernic, invocând versetul 13:24 din *Proverbe*: *Cine cruţă nuiaua, urăşte pe fiul său, dar cine-l iubeşte, îl pedepseşte îndată*. Juriul i-a găsit vinovaţi pe mamă şi pe tată de violenţă fizică extremă faţă de un minor, în prezent procesul fiind în curs de desfăşurare.

3. „Nu" înseamnă „nu"!

Kogan J. Santiago de 25 de ani din Billings, Montana, a întreţinut relaţii sexuale cu o femeie de 24 de ani fără consimţământul acesteia. Violul s-a petrecut în aprilie 2013. Pentru că cei 12 juraţi nu au putut da un verdict unanim în iulie 2014 (fiind 11-1 în favoarea vinovăţiei acestuia), procesul a fost reluat cu altă curte cu juri. De această dată, juriul l-a fost găsit vinovat şi judecătorul urmează să dea sentinţa care poate fi de la 2 la 100 de ani de detenţie şi o amendă de 50.000 de dolari.

AUTOR CANONIC. TEXT CANONIC. PROFESOR... CANONIC?

Mirela Tomoiagă, Ancuţa Ionescu
Liceul Teoretic *Nicolae Bălcescu*, Cluj

Atelierul propune interogarea adjectivului *canonic* din perspectiva triadei autor – text – profesor şi a unui posibil profil *canonic* al elevului de astăzi. Astfel, textele-suport propuse spre discuţie induc posibilitatea depăşirii canonului, atât în ceea ce priveşte receptarea mesajului textual, cât şi a numelui autorului. Raportarea rigidă la itemii unei evaluări asociate cu reluarea aceloraşi texte de la an la an, generează un *canon* al elevului, în tandem cu un aşa-zis *profesor canonic*. ***Cuvinte-cheie:*** *canon, pattern, şablon, controversă.*

Stereotypical approaches in teaching Romanian literature. The present workshop has as its objective a discussion of the literary canon from the joint perspective of today's authors, texts and teachers. Moreover it aims to define a possible stereotypical profile of today's students. Thus, the texts that will be analysed in the workshop suggest the possibility of crossing over of going beyond accepted norms in the classroom, both regarding the understanding of the text's message and regarding the authors that are included in the canon. A rigid approach to the items of evaluation as well as using the same texts year after year creats stereotypical approches of the part of both students an teachers. ***Keywords:*** *literary canon, stereotypical profile, norms-*

Atelierul *Autor canonic. Text canonic. Profesor... canonic?* a fost conceput pentru a interoga adjectivul „canonic" din perspectiva triadei autor-text-profesor şi a unui profil „canonic" al elevului de astăzi. Privit la început ca o acţiune instructiv-educativă ludică, atelierul a ridicat ulterior serioase semne de întrebare cu privire la selecţia, în şcoală, a textelor asociate autorilor canonici, concluzia fiind că, în absenţa numelor autorilor, textele pot fi foarte uşor confundate şi integrate în mod eronat în anumite orientări culturale sau tematice care, totuşi, nu le sunt definitorii. Astfel, activitatea s-a desfăşurat pe trei secvenţe: lectura textelor propuse spre studiu, efectuarea sarcinilor de lucru şi concluziile, ca grup de

Scanned with CamScanner

discuţie. Textele propuse au fost, la rândul lor, selectate fie din poezia, fie din proza românească, dar elementul comun a fost acela că între texte aparţinând unor autori canonici (Barbu, Eminescu, Sorescu, Sadoveanu, Rebreanu) au fost inserate în mod intenţionat texte aparţinând unor autori din afara canonului (Mateiu Caragiale, Mircea Eliade). Deşi elemente perturbatoare, acestea din urmă nu au fost sesizate de la început, majoritatea participanţilor la atelier tratându-le ca pe nişte texte „canonice". S-a problematizat, astfel, statutul de „canonic", de unde începe şi unde/când/de ce s-ar putea sfârşi canonul.

Brainstormingul de tip asocieri libere cu care s-a deschis atelierul („Asociaţi un nume fiecărui text") a creat de la început o atenţie dirijată asupra numelor canonice ale literaturii româneşti, încercând, totodată, o transgresare a şablonului printr-o modalitate ludică. Sarcinile de lucru (1. Identificaţi tema fragmentului/poemului dat; 2. Schiţaţi, în 3-5 rânduri, portretul personajului/Identificaţi posibile măşti/ipostaze ale instanţei poetice; 3. Asociaţi fiecare text unui curent cultural/literar; 4. Extrageţi din text 1-3 termeni pe care îi puteţi asocia ideii de canon literar, în sensul de pattern cultural) au completat un tablou şcolar al raportării la text, iar ceea ce s-a putut constata a fost că există nişte pattern-uri care ţin de un mental colectiv românesc şcolar şi care impun din start o grilă de lectură şi de interpretare. Astfel, de pildă, un text poetic conţinând cuvinte ce desemnează figuri geometrice a fost din start asociat lui Ion Barbu (sau cel mult lui Nichita Stănescu), ceea ce arată până unde a mers canonul şcolar: poetul matematician trebuie distins în raport cu ceilalţi poeţi. Or, textul în discuţie îi aparţinea lui Mihai Eminescu (*Cristalografie*). Un alt exemplu l-a constituit un text care vehicula meditaţia pe tema ruinelor şi care a fost atribuit preromanticilor

Şi în ceea ce priveşte proza, controversele au continuat. Ochii cenuşii ai drăcoaicei moşneagului au părut a fi specifici fantasticului aşa cum e abordat în operele lui Vasile Voiculescu, Mihail Sadoveanu sau I.L. Caragiale, dar şi realismului din operele lui Liviu Rebreanu sau Gib Mihăescu. Tematica religioasă a celui de al şaselea text a fost atribuită lui Gala Galaction, Liviu Rebreanu şi Vasile Voiculescu. Oraşul provincial a fost asociat preponderent lui Cezar Petrescu, dar şi unor neorealişti ca Augustin Buzura sau Nicolae Breban. Exerciţiul a reliefat ideea că profesorul canonizează elevul datorită propunerii repetitive a unor texte deja clasicizate/canonizate în programa şcolară. Mai mult, prin indicarea unei anumite lecturi/interpretări canonice, elevul nu este lăsat să spargă nişte tipare, să vină cu abordări noi, generate de propria experienţă. Şi astfel, procesul didactic al predării literaturii române riscă să se transforme în simpla reiterare a unor texte şi a unor interpretări.

Reproducem mai jos textele care au făcut obiectul atelierului, cu invitaţia adresată cititorilor de a intra şi ei în acest joc al lecturii (ne)canonice şi de a citi paranteza conţinând autorul şi titlul abia după ce au încercat să găsească în minte, ei înşişi, numele cu care s-ar putea asocia textele.

1. Vom merge spre fierbintea, frenetica viaţă.
Spre sânul ei puternic cioplit în dur bazalt,
Uitat să fie visul şi zborul lui înalt,
Uitată plăsmuirea cu aripe de ceaţă! [...]

Şi peste tot, în trupuri, în roci fierbinţi – orgie
De ritmuri vii, de lavă, de freamăt infinit,
Cutremurând vertebre de silex ori granit,
Va hohoti, imensă, Vitala Histerie... (nol ubraB, msietanP)

Scanned with CamScanner

2. Sufletu-mi e-o mare moartă oglindind un cer de jale,
Arse stânci o-chid în groaza sterpelor pustietăţi,
Pe ea boarea nu adie, veşnic dorm undele-i pale,
Ea în negru-i fund ascunde înecate vechi cetăţi.

Sufletu-mi e-un turn de piatră care cade în ruină,
Iedera şi muşchiul verde zidurile-i năpădesc,
Strajă a singurătăţii trist veghează pe colină,
Şi în juru-i, serara, tainic, liliecii fâlfâiesc. [...] (uietaM I. elaigaraC, erisirutrăM)

3. Când aduce blonda liză
Socoteala unei vedre
Universul cristaliză
Hexagon[ta]tetraedre! (iahiM ucsenimE, eifargolatsirC)

4. Doamne, creaţia a dat inapoi
Ca un cucui al universului.
Doamne, creaţia ta s-a retras în sine
Cu tine cu tot şi orbecăim în neştire.
Doamne, dă un pumn în beznă,
Să crească, Doamne, la loc cucuiul.
Unicornul, când îi creştea cornul,
Era numai durere şi cunoastere.
Lumea sorbită de hău
Se pierde în circumvoluţii prea deştepte.
Doamne, dă-ţi Doamne un pumn drept în frunte
Şi mugind ia-o de la-nceput.
Şi mugind ia facerea de la-nceput. (niraM ucseroS, enuicăguR)

5. Trupul mlădios, ochii şi râsul, floarea de crin, care aşa de bine se armoniza cu lacul şi cu sclipirile verzii ale ochilor mă necăjeau. Acum nu mai era o fată simplă, arsă de soare şi bătută de vânturi; fiecare mişcare, fiecare privire avea ceva deosebit. Şi încă ceva ciudat. De când veneam la moară, niciodată n-o văzusem. Auzisem de drăcoaica moşneagului, dar nu dădusem cu ochii de ea. Ba, tot îmi aminteam un lucru pe care nu-l băgasem în samă atunci când se petrecuse. Într-un rând, am zărit ochii aceia neliniştiţi privindu-mă printr-o spărtură din podul morii. Desigur că ochii ei erau; străluceau aşa de tare, – şi erau plini de lumină şi râs. Acum în noaptea adâncă, mă ardea sărutarea de foc, – şi aşteptam, aşteptam ceva de care nu-mi puteam da seama.
Am aţipit,visând la ochii cenuşii. NU ştiu, – poate am adormit de-a binelea. M-a trezit în lumina puternică a lunii, care umplea văzduhul şi iazul cu pulberea-i de argint. Apele străluceau. Noaptea era tăcută, moara contenise; numai opustul vâjâia ca-n vis, departe. (liahiM unaevodaS, anâZ iulucal)

6. Anul de noviciat fu greu ca un păcat de moarte.
Ispita tăcerii şi a singurătăţii ţinu şapte săptămâni. Închis în chilia dosnică, nu pitea vorbi cu nimeni afară de Dumnezeu. Un călugăr mut îl conducea, dis-de-dimineaţă, în capela novicilor unde trebuia să asculte, în genunchi, o liturghie lungă urmată de predici nesfârşite. Apoi iar singurătatea chiliei în care de-abia pătrundeau câteva raze de lumină cenuşie.
O revoltă crâncenă îl frământă în primele zile. Genunchii îl dureau, iar tăcerea şi singurătatea îi vâltorau amintirile vieţii de-afară, zgomotoasă, veselă, pestriţă. Îl chinuiau păreri de rău şi dorinţe de evadare. Se simţea ca îngropat de viu într-o criptă străveche. Pe urmă amintirile se împuţinau,

Scanned with CamScanner

cernute parcă prin site tot mai dese. Resemnarea i se coborî în suflet, înfrumuseţată de aşteptarea unei revelaţii care trebuie să vie şi pe care trebuie s-o merite. Începu să dorească un semn de încurajare din altă lume, o vedenie sfântă care să-i oţelească inima. Umbla de ici-acolo prin chilia ca o cuşcă, murmurând neîncetat cuvinte de rugăciune. Patul de scândură cu perna de lemn îl întăreau. O măsuţă şubredă şi un scaun fără spetează mai avea, şi pe perete, la căpătâi, o icoană a Maicii Domnului veche, cu rama mâncată de carii. În faţa ei se oprea din ce în ce mai mult, ca înaintea unei fiinţe vii. Zugrăveala stângace arăta un cap frumos de femeie, cu ochii mari,cu privirea blândă şi plină de mistere. Şi ochii ei îl urmăreau necontenit, oriunde se mişca în chilie, parcă s-ar fi întors după el, chemători şi mângâietori. Privirea lor, cunoscută, parca-ar fi întâlnit-o demult, ascundea taina revelaţiei pe care o râvnea din adâncimile sufletului.
De-acum nu se mai simţea singur. Privirea icoanei îl însoţea pretutindeni, îi lumina sufletul chiar în bezna nopţilor petrecute pe patul de scândură. În rugăciuni invoca mereu pe Maica Precista, adăpostul şi sprijinul vieţii lui.
Când se isprăviră cele şapte săptămâni de încercare şi fu mutat între ceilalţi novici, zgomotoşi, indiscreţi,i se păru că s-a coborât în purgatoriu. Convorbirile lor lumeşti ,întrebările lor necuviincioase îl răneau în suflet. Smerenia şi cuviosia le erau necunoscute. Sfiala lui ajunse repede bătaia lor de joc. (uiviL unaerbeR, madA iş avE)

7.– Dar, pentru D-zeu, ce-ţi pasă d-tale dacă te cunosc sau nu te cunosc oamenii? Nu înţelegi că asta are o importanţă secundară, că realizarea d-tale perfectă se face autonom, prin simplele d-tale forţe sufleteşti, fără încurajarea sau patronarea nimănui? Toată confuzia de aici porneşte: că în provincie nu există mediu favorabil. Ei şi, ce e dacă nu există mediu favorabil? Există în orice caz oameni, şi oamenii se pot realiza oriunde, cu sau fără mediu. Nu observaţi că în nicio literatură din lume nu s-a pus atât de stăruitor şi de dezastruos ca în literatura românească problema aceasta a oraşului de provincie, cimitir al iluziilor, baltă fără fund şi mai ştiu eu cum? Cred că în Rusia ţaristă au fost oraşe de provincie mai deprimante ca cele din România modernă, şi totuşi, literatura rusă nu le-a deplâns în cinzeci de volume, şi nimeni nu şi-a justificat ratarea prin ele. Dimpotrivă, în acele oraşe de provincie rusească se căleau suflete extraordinare, se întâmplau tragedii, conflicte, se crea chiar o filozofie ... deci, nu oraşul de provincie e de vină, ci insuficienţa tânărului care sucombă după doi-trei ani de luptă. Provincia e un mijloc deselecţie; oamenii adevăraţi, oamenii vii şi întregi, rezistă, rămân ei înşişi, şi-şi realizează viaţa lor – ceilalţi, mediocrii şi atenuaţi, dispar ... Oraşul de provincie e un mijloc de selecţie naturală. E un mijloc de verificare a rasei noastre. Rămâne de văzut câţi rezistă, câţi oameni pot fi ei înşişi într-un oraş de provincie, şi câţi se grăbesc să parvină, să ajungă prin politică.(aecriM edailE, iinagiluH)

Scanned with CamScanner

POSTERE

Dana Buburuzan, Cristina Antonela Hopp, Lidia Mîrzac, Georgiana Epureanu, Corina Lupuţan, Maria Romano

Scanned with CamScanner

TEORIA RELATIVITĂŢII DE LA EINSTEIN LA NICHITA STĂNESCU

Dana Buburuzan Cristina, Antonela Hopp. Lidia Mîrzac
Colegiul Silvic *Bucovina,* Câmpulung-Moldovenesc

Teoria relativităţii de la Einstein la Nichita Stănescu. Posterul reprezintă o sinteză a ideilor prin care s-a realizat „ieşirea din lumea textului" în cadrul unei activităţi interdisciplinare (literatură – fizică). Elevii au descoperit „senzaţia ideii", „nodul", de la care porneşte poezia, „faptul originar" transformat de poet în „fapt semiotic". Ideile teoretice sunt sintetizate în figura de mai jos, figură ce stă la baza posterului. Cuvinte cheie: *interdisciplinar, analiză, viteză, lumina , vid, constantă.*

La theorie de relativite. D'Einstein a Nichita Stanescu. Le poster représente une synthèse des idées par lesquelles s'est réalisée «la sortie du monde du texte» dans le cadre d'une activité interdisciplinaire (littérature – physique). Les élèves ont trouvés «la sensation de l'idée», « le nœud », d'où la poésie part, «le fait originaire» transformé par le poète en «fait sémiotique». Les idées théorétiques sont synthétisées dans la figure ci-dessous, figure qui fondement de poster. ***Mots-clés:*** interdisciplinaire, analyse, vitesse, lumière, vide, constante.

Posterul prezentat în cadrul sesiunii reprezintă o sinteză a ideilor prin care s-a realizat „ieşirea din lumea textului" în cadrul unei activităţi interdisciplinare (literatură – fizică) a cercului de lectură în care s-a propus elevilor spre analiză poezia lui Nichita Stănescu *Câteva generalităţi asupra* vitezei, din volumul *Laus Ptolemae.* Posterul este o demonstraţie a faptului că elevii pot descoperi „senzaţia ideii", „nodul", de la care porneşte poezia, „faptul originar" transformat de poet în „fapt semiotic "

Logica posterului porneşte de la informaţiile teoretice privitoare la teoria relativităţii a lui Albert Einstein, potrivit căreia viteza luminii în vid este o constantă universală şi de la concluzia lui Lewis Carroll Epstein din lucrarea lucrarea *Teoria relativităţii în imagini* că nimic, niciodată, nu poate modifica viteza vreunui corp. Poate fi modificată numai direcţia de mişcare în spaţiu-timp

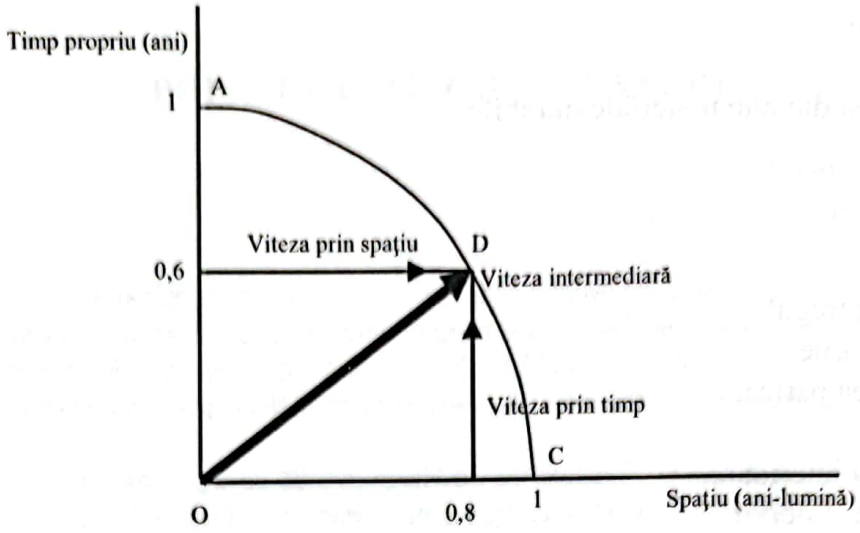
Ideile teoretice sunt sintetizate în figura de mai jos, figură ce stă la baza posterului. Toate corpurile au aceeaşi viteză prin timp-spaţiu, viteza luminii. Propoziţia explică o realitate întâlnită în natură. Călătorim în permanenţă. Şi o facem întotdeauna cu viteză constantă. Chiar când stăm pe loc.

Sintagma spaţiu-timp trebuie înţeleasă ca o suprafaţă în care pe o direcţie se măsoară spaţiul şi pe cealaltă timpul.

Corpul O este în repaus. El călătoreşte numai prin timp, pe direcţia OA. Îmbătrâneşte cu 1 an în timpul în care şi eu îmbătrânesc cu 1 an. Pe măsură ce creşte viteza prin spaţiu, viteza prin timp trebuie să scadă. Dacă corpul O se deplasează pe direcţia OD, pe o distanţă de 0,8 ani-lumină în spaţiu, el va îmbătrâni cu 0,6 ani. Eu îmbătrânesc cu 1 an urmărind acest proces. Ecuaţia cercului este $x^2 + y^2 = 1$. În acest exemplu s-au ales numerele 0,8 şi 0,6 deoarece $(0,8)^2 + (0,6)^2 = 1$.

Corpul O se deplasează pe distanţa de 1 an-lumină în spaţiu. El călătoreşte numai prin spaţiu, pe direcţia OC. Eu îmbătrânesc cu 1 an urmărindu-l. Corpul nu îmbătrâneşte deloc. El are viteza maximă în spaţiu, viteza luminii. Viteza sa în timp este zero. El se află în repaus în timp.

Scanned with CamScanner



„Viteza de existentă a unei pietre / E mai lentă decât viteza de existenţă / a unui cal."
„Piramidele au însemnat viteza cea mai leneşă, / privirea cea mai lungă."
Fiinţa umană suferă de diferenţele de viteză dintre ea şi lucruri: „Ne deosebim unii de alţii prin viteză / Ne este comună numai singurătatea", dintre ea şi absolut.

Anexe

Câteva generalităţi asupra vitezei
Nichita Stănescu

Ne diferim unii de alţii prin viteză.
Ne este comună numai singurătatea.

Viteza de existenţă a unei pietre
E mai lentă decât viteza de existenţă
a unui cal.

Dar piatra vede soarele şi stelele
iar calul vede câmpul şi iarba.
Zic:
Piramidele au însemnat viteza cea mai leneşă
privirea cea mai lungă.
O mumie de faraon e o bucată de piatră.
Faraonul de carne a văzut Egiptul.
Faraonul de piatra vede cosmosul.

Pentru cei din carne si oase
Zic:
Nu puteţi zări decât in jurul vostru.
Ideile sunt un fel de piatră

Scanned with CamScanner

deci contemplaţi.

Celor din lemn şi din alte materiale durabile
le spun:
Sfărâmaţi-vă!

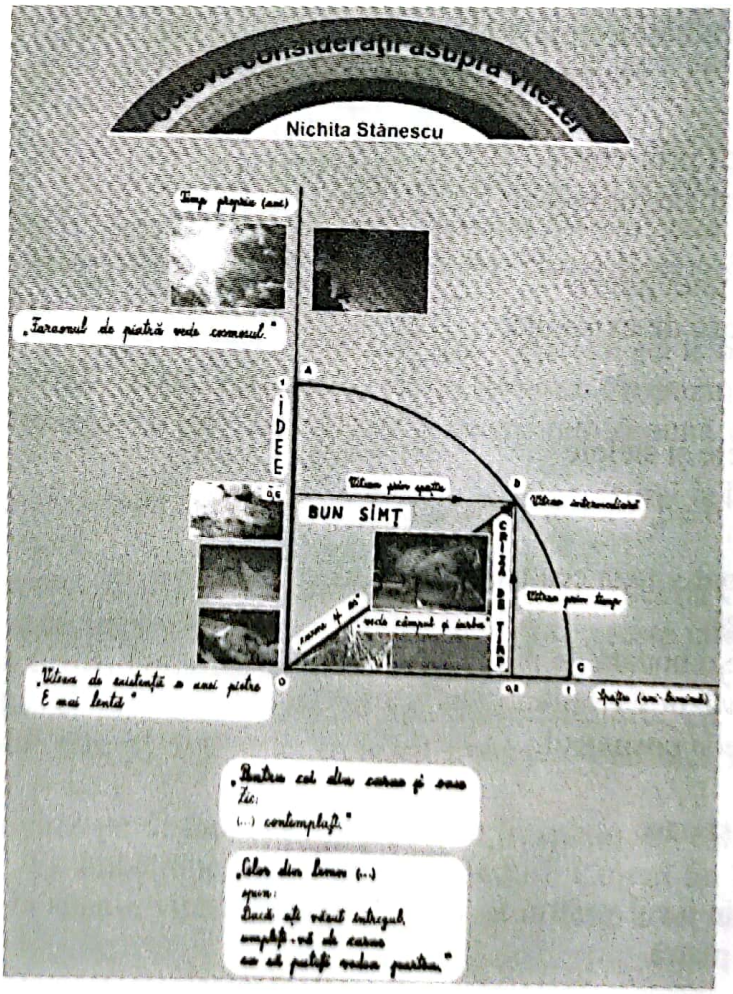
Putreziţi!
Dacă aţi văzut întregul,
Umpleţi-vă de carne
ca să puteţi vedea partea.

Oasele sunt cârji interioare,
ele susţin carnea si nervii
dar sunt mai prietene şi mai apropiate pietrei.

Zic:
carne şi os,
zic bun simţ şi zic criză de timp.

Vol. *Laus Ptolemaei*, 1968

Anexa 2



Scanned with CamScanner

POPASUL CITITORULUI ATLET

Georgiana Epureanu
Liceul cu Program Sportiv Cluj

Pentru un atlet, sportiv de performanţă, cititul operei lui Mihail Sadoveanu poate deveni un popas fermecător. Cum? Elevii din clasa a VII-a atletism ai Liceului cu Program Sportiv Cluj-Napoca au citit cu interes şi au realizat un popas plăcut la *Hanul Ancuţei* lui Mihail Sadoveanu. Spiritul tradiţional, farmecul povestirii în ramă şi al personajelor, amuzamentul şi pitorescul au deschis poarta ferecată a povestirilor sadoveniene.

Le séjour du lecteur athlete. Pour un athlète, sportif de performance, la lecture de Mihail Sadoveanu peut devenir un arrêt charmant. Comment ? Les eleves de la septième classe d' athlétisme du Lycée au Programe Sportif ont lu avec intérêt et ont réalisé un programme agréable à l' Auberge d'Ancuta de Mihail Sadoveanu. L' esprit traditionnel, le charme du récit cadre et des personnages, l' amusement et le pittoresque ouvriront la porte close des contes de Sadoveanu.

Scopul

Plecând de la premisa că povestirea lui Mihail Sadoveanu *Iapa lui Vodă* din volumul *Hanu Ancuţei* se poate transforma într-o lectură plăcută, accesibilă elevilor nu doar prin imperativul programei şcolare, ne-am propus să descoperim frumuseţea textului printr-o activitate desfăşurată în etapa de postlectură.

Frumuseţea naraţiunii şi conştientizarea valorilor specifice româneşti ne-au orientat eforturile în descoperirea împreună, elevi şi profesori, a unei forme noi de lectură a textului prin prisma asumării unor alte roluri alături de acela de cititor. Astfel am reuşit să nu semănăm dezinteres, repulsie, opacitate în timpul lecţiilor faţă de un text care surprinde printr-un limbaj arhaic un univers de valori şi spiritualitate românească tradiţională.

În deceniul în care ne aflăm, există un curent de opinie conform căruia tradiţiile, obiceiurile, ritualurile sunt parte componentă a unei gândiri mult prea înrădăcinate în conformism sau autohtonism, deşi tocmai la acest nivel putem forma elevilor sentimentul apartenenţei la o cultură unică, specifică.

Ca profesor, am regăsit farmecul poveştilor, deşi încărcate de amprenta lingvistică a trecutului, farmecul unor figuri umane considerate perimate prin natura comportamentului, a profesiilor practicate, a modului de a gândi, a credinţelor. Mi-am propus însă să orientez lectura elevilor înspre acele zone, mai rar receptate, ale frumuseţii limbajului, ale plăcerii de a împărtăşi experienţe în intimitatea unui cadru deschis împărtăşirii, înspre umorul sănătos sau simţul ironiei şi plăcerea glumei, semne rare ale familiarităţii sau inteligenţei sociale, înspre acel univers pierdut, dar regăsit graţie lecturii atente, prietenoase a textelor lui Sadoveanu.

Etapele realizării posterului

După parcurgerea lecţiilor despre vocabularul textului, arta narativă, prezentarea planurilor narative, farmecul întâmplării şi al personajelor, m-am gândit să le propun elevilor din clasa a VII-a Atletism o nouă abordare a naraţiunii. Prin urmare, le-am fixat ca sarcină de lucru realizarea unui poster, fie individual, fie împreună cu alţi colegi, însă în echipe nu mai

Scanned with CamScanner

mari de trei elevi, în care să reprezinte formula narativă a povestirii Iapa lui Vodă. Nu le-am dat foarte multe indicaţii, le-am cerut doar să reprezinte, inclusiv la nivel grafic, ideea de povestire în povestire, atât de inedită în cadrul lecturilor lor.

După o săptămână, elevii şi-au prezentat posterele într-o manieră aleasă de ei şi am stabilit posterele şi prezentările cele mai reuşite, realizând o expoziţie în sala de clasă.

În următoarea etapă, elevii care au realizat cele mai bune postere au fost selectaţi pentru a lucra în echipă la un poster final, pe care l-am intitulat metaforic *Popasul cititorului atlet*, o formulă generoasă prin care exprimam dorinţa elevilor de a poposi emoţional la hanul Ancuţei pentru a se lăsa vrăjiţi de farmecul povestirii. Totodată, am subliniat imaginea cititorului actual, mereu în lipsă de timp, care ar avea nevoie măcar din când în când de un asemenea popas pentru a redescoperi vraja timpului trecut, dincolo de fermentul prezentului conexat într-un pretutindeni obositor. Cinci dintre elevi au poposit cu adevărat şi mi-au dovedit că au devenit cititori-experţi ai naraţiunii lui Sadoveanu. Alături de ei am traversat o experienţă surprinzătoare, deoarece le-am descoperit calităţi artistice nebănuite, i-am transformat în cenzori, în pictori, în editori, în ilustratori ai paginilor cărţii şi chiar în graficieni.

În a treia etapă, am distribuit roluri diferite celor cinci elevi, cu toate că posterul în forma finală a fost rezultatul unei munci colective, în care s-au ajutat şi s-au completat reciproc. Astfel, am împărţit sarcinile după cum urmează: primul care a fost cel care a conceput ideea de ansamblu a cărţii-copertă şi a hanului-carte, a realizat şi prezentarea planurilor naraţiunii. Un alt elev a pregătit o fişă cu activitatea literară a scriitorului şi o succintă prezentare a volumului *Hanu Ancuţei*. Al treilea a prezentat personajele. De evocarea lumii trecutului s-a preocupat al patrulea, iar ultimul a extras câteva aspecte memorabile ale povestirii. Într-o filă aparte am notat câteva dintre recomandările de lectură ale autorilor poaterului, în care au sintetizat şi idei ale colegilor de clasă. La acestea s-au adăugat şi două desene care ilustrează imagini reprezentative ale textului. Putem considera că, în final, posterul a presupus activităţi interdisciplinare, dezvoltând simţul estetic şi prin aceste elemente de grafică a unei cărţi. Elevii au pictat prin culori simbolice posterul, au ilustrat cu motive populare româneşti filele cărţii şi au ilustrat prin imagini cele două personaje, comisul Ioniţă şi Ancuţa cea tânără, iar ultimele file au conţinut desene realizate în stil modern şi clasic.

Posterul nostru a devenit o carte în format mare, o care vie, o carte-cetate, în jurul căreia verdele exprimă popasul metaforic prin lectura devenită ascultare, regăsire, cunoaştere.

Concluzii

Rolurile noastre vorbesc de la sine despre direcţia pe care activitatea de încurajare a lecturii şcolare a primit-o: cititori şi profesor de lectură, „constructor", pictor, scriitor, ilustrator, editor.

Ce am învăţat a fost că trebuie să preţuim scriitorii români de valoare, pentru că operele lor, deşi pentru unii cititori contemporani par indescifrabile sau inaccesibile, ascund valori autentice româneşti care ne pot reprezenta oriunde şi oricând în plan universal.

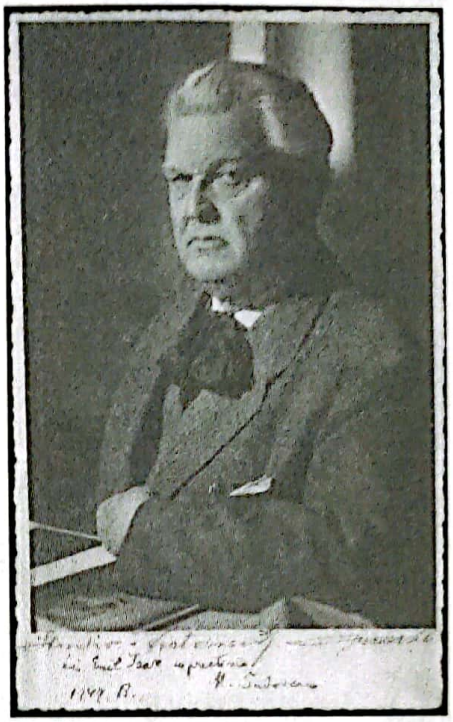
Invitaţia de a poposi la hanul Ancuţei este valabilă pentru toţi cei cărora actul lecturii este similar cu disponibilitatea de a se familiariza cu tot ceea ce este valoros, iar uneori trecutul poate păstra amprenta unor lucruri, sentimente, întâmplări pe care nu le mai putem altfel înţelege sau cunoaşte. Învăţăm să valorizăm trecutul, operele scriitorilor canonici, pentru a identifica un tipar autentic.

Scanned with CamScanner

Anexe

Anexa 1

MIHAIL SADOVEANU



Mihail Sadoveanu s-a născut în 5 noiembrie 1880 la Paşcani şi a decedat în 19 octombrie 1961 la Vânători-Neamţ. Este unul dintre cel mai importanţi şi prolifici prozatori români din prima jumătate a secolului al XX-lea.

Este cunoscut mai ales pentru romanele sale istorice şi de aventuri, deşi autorul a creat pagini nemuritoare despre lumea ţărănească din Moldova, despre natura României. A scris de asemenea reportaje şi pagini memorialistice. Sadoveanu a fost unul dintre primii colaboratori ai revistei tradiţionaliste „Sămănătorul", înainte de a deveni un scriitor realist si adept al curentului poporanist reprezentat de revista literară „Viaţa Românească".

Opera sa se poate grupa în câteva etape care corespund unor direcţii sau curente literare dominante într-o anumită epocă: o prima etapă sămănătoristă, a primelor încercări, nuvele şi povestiri, o a doua mitico-simbolică cu teme preluate din istoria medievală, în romane precum: *Neamul Şoimăreştilor, Fraţii Jderi şi Zodia Cancerului.*

Volumul *Hanu-Ancuţei* a apărut pentru prima oară în anul 1928, adunând povestiri scrise şi publicate în periodice între anii 1921-1927.

Iapa lui Vodă este o povestire, având începutul de basm, întâmplările petrecându-se într-o „îndepărtată vreme", de mult, când oamenii au văzut un balaur negru în nori şi nişte păsări mari care vesteau război şi belşug la viţa de vie. Oamenii din Ţara de jos au făcut atâta vin că nu mai aveau unde să pună mustul şi-au pornit să ducă vin spre munte .

Comisul Ioniţă a venit la han călare pe un cal pintenog de trei picioare, care era calul din povestire înainte de a mânca tipsia cu jar. Întâmplarea povestită are legătură cu iapa din care se trăgea acest cal şi care se petrecuse pe vremea lui Mihai Vodă Sturza şi-l are ca protagonist pe comisul Ioniţă atunci când era tânăr şi când hangiţă era cealaltă Ancuţă, mama celei din povestire.

Anexa 2

Recomandările noastre de lectură

„Iapa lui Vodă este o povestire amuzantă, autentică şi foarte interesantă. Deşi nu e o povestire lungă, are esenţialul concentrat în cele şapte pagini din ediţia mea. Această poveste m-a captivat din primele rânduri pe care le-am citit."

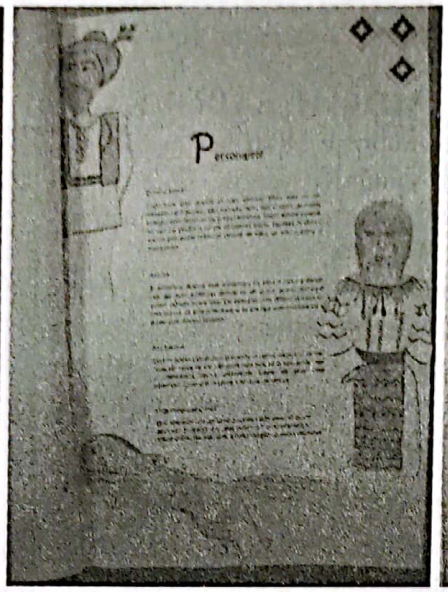
„Nu în orice carte poţi găsi tradiţia românească insuflată de către autor, care avea o pasiune pentru specificul nostru, al românilor. „

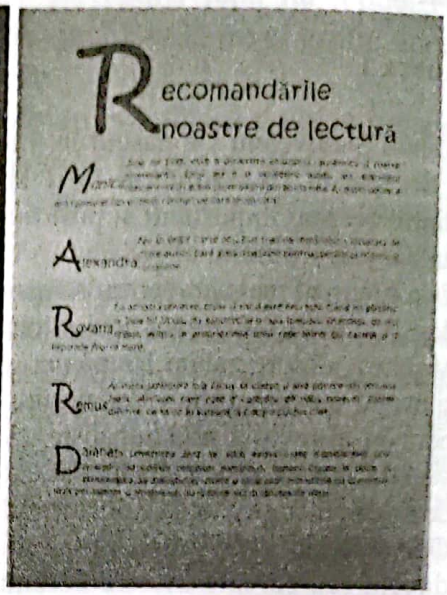
„La această poveste, chiar şi titlul este expresiv. Când mă gândesc la *Iapa lui Vodă,* mă gândesc la o iapă specială, frumoasă, de viţă regală, aflată în proprietatea unui rege măreţ cu castele şi o împărăţie foarte mare."

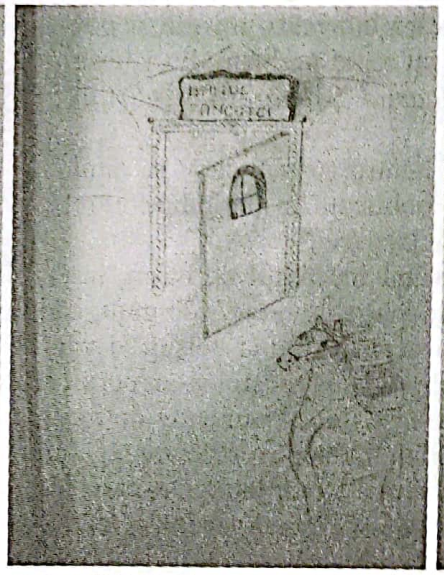
„Această povestire m-a făcut sa citesc şi alte povesti din volumul *Hanu Ancuţei,* care este o culegere de nouă povestiri foarte diferite, ce te ţin în suspans la fiecare cuvânt citit. „

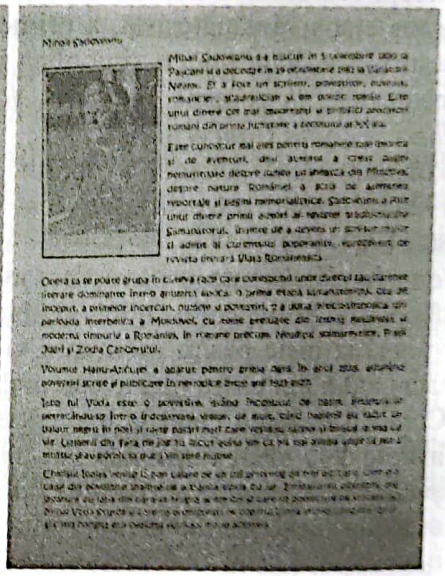
„În povestirea *Iapa lui vodă* există toate ingredientele unei povestiri adevărate: obiceiuri româneşti, oameni cărora le place să povestească, să dialogheze, istorie şi întâmplări incredibile cu domnitori, mult amuzament şi bineînţeles, nu lipseşte nici dragostea de viaţă!"

Scanned with CamScanner









Scanned with CamScanner

O IMAGINE ŢINE LOCUL LA O MIE DE CUVINTE

Corina Lupuţan
Liceul Teoretic *Apaczai Csere Janos*, Cluj

Posterele realizate la clasele a X şi a XII-a de la Liceul Teoretic *Apaczai Csere Janos*, Cluj-Napoca, îmbină textul literar cu desenul, oferind tuturor elevilor posibilitatea de a se apropia de opera lui Liviu Rebreanu şi Lucian Blaga. Lucrările elevilor cuprind imagini ce ilustrează câteva scene din romanul Ion de Liviu Rebreanu, precum şi o reprezentare inedită a poeziei blagiene *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii.* ***Cuvinte cheie:*** *postere, îmbină, textul, desenul, a se apropia, Liviu Rebreanu, Lucian Blaga, lucrări, scene, roman, reprezentare inedită, poezie blagiană.*

One Picture Is Worth A Thousand Words. The posters realized by classes X-B and XII-B from Highschool "Apacsai Csere Janos", Cluj-Napoca, harmoniously combines the literary text with drawings, offering all the readers the possibility to draw closer to the work of Liviu Rebreanu and Lucian Blaga. The works of the pupils contain images that illustrate a few scenes from the novel Ion, written by Liviu Rebreanu, as well as an unseen representation of the poem belonging to Lucian Blaga, "Eu nu strivesc corola de minuni a lumii". ***Key words:*** *posters, combines, text, drawings, to draw closer, Liviu Rebreanu, Lucian Blaga, works, scenes, novel, unseen representation, poem belonging* to, *Lucian Blaga.*

Unul dintre autorii care au creat imagini nepieritoare despre copilăria şi adolescenţa noastră, Ionel Teodoreanu, a scris în 15 mai 1931 un foarte frumos epilog pentru caietul lui Nicolae Tonitza, intitulat *Desenul alfabetului viu.* Ideea care mi-a reţinut atenţia din epilogul amintit şi care cred că şi-a conservat prospeţimea şi actualitatea este că toţi aceia care scriu pentru copii şi sunt puşi în slujba acestora trebuie „să concretizeze abstractul" şi „nu să abstractizeze concretul".

Două întrebări fireşti şi legitime se pot ridica în mintea oricărui profesor care citeşte aceste rânduri. Prima întrebare ar putea fi formulată în următoarele cuvinte: când ar putea să înceteze preocuparea prioritară a profesorului de a se folosi de lucruri mici pentru a explica lucruri mari sau de lucruri uşoare pentru a clarifica lucruri dificile? Ne putem răspunde fiecare în parte potrivit viziunii noastre despre rolul profesorului ca principal prelucrător al informaţiei şi mijlocitor între copil şi cunoaştere.

O altă întrebare de maximă importanţă este: cum anume îi putem cointeresa pe elevii noştri să participe activ, afectiv şi efectiv pe tot parcursul receptării unei opere literare, pentru ca întregul proces didactic să fie eficient?

Un posibil răspuns la această întrebare, un „*nou cum*", ar putea fi legat de concretizarea afirmaţiei „o imagine ţine locul la o mie de cuvinte", considerând că imaginea lasă deseori o amprentă mai clară şi mai puternică asupra minţii decât cuvintele.

Două demersuri didactice legate de predarea romanului *Ion* de Liviu Rebreanu la clasa a X-a şi *Arte poetice,* Lucian Blaga, la clasa a XII-a care au avut în prim-plan imaginile vii şi de mare impact emoţional propuse de profesor sau create de elevi, pot exemplifica ideile teoretice expuse anterior. Paşii metodici au urmărit în principal utilizarea cuvântului însoţit de imagine, structurându-se astfel:

Scanned with CamScanner

I. L. Rebreanu, *Ion*

1. Înainte de text. Li s-a prezentat elevilor o pălărie de ţăran decorată cu pene de păun., specifică zonei Năsăudului. Această piesă de la costumul naţional a fost un pretext de discuţie legată de condiţia ţăranului, importanţa pământului în viaţa acestuia, obiceiuri şi tradiţii...

2. Valorificarea temei de casă. Prima temă de casă a fost un comentariu pornind de la afirmaţia lui Liviu Rebreanu din discursul *Lauda ţăranului român:* „...pentru ţăranul nostru, pământul nu e obiect de exploatare, ci o fiinţă vie faţă de care nutreşte un sentiment straniu de adoraţie şi de teamă". Temele de casă au fost interesante, unul dintre elevi anticipând esenţa romanului: „Ţăranul dezvoltă sentimente de teamă faţă de pământ pentru că acesta ori te va face fericit, ori te va ruina complet. Ei au lucrat pământul în sânge, iar fără acesta ei se simt incompleţi. Totuşi, nefiind mulţumiţi cu ce au, pot fi distruşi chiar de pământ".

3. Prezentarea volumului* Amalgam *de Liviu Rebreanu. Le-am prezentat elevilor volumul *Amalgam* împreună cu o fişă de lucru care a surprins mărturisirile autorului despre geneza romanului *Ion*. Fragmentele din *Mărturisiri* au impresionat mult elevii pentru că au înţeles „dosul" romanului şi dificultatea actului de creaţie.

4. Lectura unor fragmente semnificative. În cadrul orelor am alocat citirea cu voce tare de către elevi chiar din roman, fiecare având exemplare personale sau împrumutate de la bibliotecă. S-au citit fragmente semnificative din capitolele: *Începutul, Zvârcolirea, Nunta, Sărutarea, Şteangul,* în discuţii încercând să accentuez că trăirile personajelor pot fi şi trăirile lor.

5. Ilustrarea fragmentelor citite prin desene. Le-am propus elevilor un joc de imaginaţie care avea ca scop implicarea lor în ipostază de viitori ilustratori ai romanului. Elevii au propus câteva desene sugestive: drumul care duce la Pripas, valoarea metatextuală a drumului, harta care surprinde zona descrisă în roman, casa învăţătorului Herdelea, casa lui Ion Pop al Glanetaşului, hora satului, Ion citind, Ion sărutând pământul, Ana şi pruncul ei...

6. Realizarea unor postere cu lucrările lor/Comentarii. Din desenele lor au fost realizate două postere care au constituit un material didactic valoros şi folosit în permanenţă. Elevii au făcut comentarii interesante făcând o legătură proaspătă între cuvânt şi imagine. O observaţie a unei eleve mi-a reţinut atenţia. Ea a reprezentat-o pe Ana şi pe pruncul ei, dând viaţă scenei din finalul capitolului al X-lea, *Şteangul.* Conturul Anei este întrerupt. Mie mi s-a părut că nu este gata desenul. Ea însă mi-a spus că este gata, dar că Ana este descompusă afectiv şi emoţional şi conturul întrerupt a vrut să sugereze starea ei depresivă.

7. Prezentarea unui act de logodnă din 1946. În urmă cu cinci ani, când am modernizat casa părintească a soţului meu dintr-un sat patriarhal din judeţul Sălaj, am găsit un document îngălbenit şi găurit de timp. L-am desfăcut cu emoţie şi teamă, căci era împăturit şi foarte fragil. Era *actul de logodnă* al părinţilor soţului meu redactat în 1946 şi care cuprindea înţelegerea dintre părinţi, zestrea pe care o dădea fiecare, prezenţa martorilor, semnătu-

Scanned with CamScanner

rile celor prezenţi. Prezentarea acestui act original a avut un impact deosebit asupra elevilor, ajutându-i să reconstituie felul în care se constituiau familiile în satul patriarhal transilvănean. Au înţeles de ce Ion a fost naiv: deoarece n-a făcut un astfel de act cu socrul său, Vasile Baciu.

8. Recuperarea trecutului din satele transilvănene – o invitaţie permanentă. Mi-am sensibilizat elevii să fie atenţi la lucrurile minunate create de locuitorii satelor transilvănene, să fie atenţi la poveştile oamenilor, la mentalitatea lor, la tot ce poate oferi valoros trecutul, realizând fotografii, înregistrări, culegeri de folclor.

Acest demers aplicat la clasa a X-a i-a implicat pe toţi elevii şi le-a produs multă satisfacţie, deoarece au reuşit să interiorizeze textul, să empatizeze cu personajele şi să înţeleagă perenitatea operei.

II. Arte poetice. Lucian Blaga

Elevii clasei a XII-a au fost provocaţi să ilustreze într-o formulă originală poezia lui Lucian Blaga *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii,* prin care să uşureze memorarea textului şi pătrunderea în profunzimea mesajului. Posterele realizate au facilitat înţelegerea celor două tipuri de cunoaştere: cunoaşterea paradisiacă şi cunoaşterea luciferică, exacerbarea eului creator, mitul fericirii prin iubire… Cel mai reuşit poster s-a constituit într-un material didactic, iar elevii au devenit astfel importante resurse umane.

Am încercat prin aceste două demersuri didactice să demonstrez că, atunci când cuvintele sunt însoţite de imagini, informaţiile receptate cu cele două simţuri au un impact mult mai mare asupra elevilor, indiferent de vârsta lor. În felul acesta, atenţia elevilor este menţinută vie, iar eficienţa informaţiilor creşte.

În concluzie, imaginile sugestive te ajută să vezi cu ochii minţii, de aceea pot fi considerate instrumente didactice eficiente în informarea şi formarea elevilor noştri.

CITIND UN SCRIITOR CANONIC

Maria Romano
Şcoala Gimnazială *Vasile Alecsandri,* Roman, Neamţ

Posterul a fost realizat de către elevii clasei a V-a, în urma unei lecturi aprofundate a *Amintirilor din copilărie,* invitând pe toţi colegii lor mai mari şi mai mici să îşi întoarcă din nou/sau pentru prima oară privirea asupra lui Ion Creangă şi a tot ce presupune universul copilăriei. Elevii au făcut acest poster utilizând tehnica quiling-ului şi pe cea a colajului alături de propriile desene. Astfel, le-a fost stimulată creativitatea, dar şi fixarea atenţiei asupra anumitor detalii semnificative. ***Cuvinte cheie:*** *colaj, Ion Creangă, Amintiri din copilărie, benzi desenate, quiling, creativitate, echipe.*

The poster was done by the pupils of the fifth grade, after a thoroughly reading of *Amintiri din copilărie*, inviting all of their younger and older colleagues to turn again/ or maybe for the first time over Ion Creangă's works and all that the childhood universe has to offer. The pupils made this poster by using the quiling technique, alongside

Scanned with CamScanner

that of the collage made from their own drawings- eachone's personal view on the characters and their actions. Thus, their creativity was highly stimulated, and also their atention over some detalis of greater semnificance in the work of Ion Creangă. **Keywords:** *collage, Ion Creangă, Amintiri din copilărie, comics, quiling, creativity, teams*

Alături de elevii din clasa a V-a am recitit *Amintirile din copilărie* ale lui Ion Creangă, şi, pe baza lor, ne-am propus să facem o serie de benzi desenate.

În prima etapă am ales pasajele care doream să fie recitite şi interpretate prin desene: *1. La cireşe, 2. Caprele Irinucăi, 3. La urat, 4. La scăldat, 5. Pupăza din tei, 6. Calul Bălan.* Am optat pentru pasaje care au structuri narative clare şi care permit şi o dezvoltare ctonologică.

În etapa următoare am împărţit elevii în şase echipe, iar fiecare echipă a avut ca sarcină să prezinte sub formă de benzi desenate unul dintre cele şase pasaje. Astfel, au avut de recitit *Amintirile* şi de trecut fiecare pasaj prin filtrul propriei imaginaţii. Scopul acestei activităţi a fost de a stimula atât lucrul în echipă, cât şi a-i face pe elevi să-l redescopere pe Ion Creangă, fiind astfel atenţi la detaliile din carte, deoarece în realizarea benzii desenate au trebuit să surprindă fiecare acţiune a lui Nică. Pentru realizarea desenelor copiii au folosit atât acuarele, cât şi carioci sau creioane. Unii dintre ei au încercat să-şi contureze şi un anume stil în a-l desena pe Nică (un băiat a specificat că a încarcat să-l facă pe Nică după modelul lui Greg Heffley – protagonistul cărţii *Jurnalul unui puşti* de Jeff Kinney).

După ce elevii au terminat desenele a urmat asamblarea făcută în aşa fel încât să aibă o ordine cronologică. Pe o coală de carton am început să alegem şi să montăm desene din lucrările celor şase echipe. Astfel, am folosit şi tehnica colajului.

Odată lipite toate desenele, şi ocazional şi anumite bucăţi de text din *Amintiri*, elevii au dorit să facă şi portretul scriitorului (ajutându-se de imaginile deja consacrate), şi să-i menţioneze anul naşterii şi al morţii. Unii elevi au mers cu procesul cercetării vieţii scriitorului mai departe, descoperind multe lucruri pe care nu le cunoşteau despre Ion Creangă, şi în timp ce lucrau le-au povestit şi colegilor noutăţile aflate.

Am ataşat posterului mărgele de hârtie, realizate prin tehnica quiling -ului, acestea fiind puse strategic, în funcţie de cromatica predominantă a desenelor dintr-o anumită secvenţă.

Deşi iniţial elevii şi-au propus să facă posterul final cu imagini ordonate, ulterior au ajuns la concluzia că ar arăta mai interesant dacă desenele ar fi asamblate ca şi când nu s-ar afla înşiruite. Astfel, am îmbinat tehnica colajului cu cea a quiling –ului.

Pentru viitor ne propunem să facem, inspirându-ne din opera lui Ion Creangă, o revistă de benzi desenate.

Deocamdată nu am putut decât să constat că elevii au fost foarte încântaţi de rezultatul muncii lor, au recitit *Amintirile...* şi au avut ocazia să-şi dezvolte aptitudinile artistice într-o lucrare colectivă.

Scanned with CamScanner

ATELIER TRANSFRONTALIER

Prima zi. 5 decembrie 2014, dimineaţa
1. PRIVIND ÎN URMĂ. 15 ANI CU SIMPOZIONUL NAŢIONAL DE DIDACTICĂ ANPRO

Scop
Trecere în revistă a preocupărilor în plan profesional ale asociaţiei, concretizate în obiectivele, temele şi modul de organizare al conferinţelor

Descriere
1. Evocarea începuturilor (contextul, primele parteneriate, publicul, numele, formula etc.)
2. Date concrete, pe scurt

a. Obiectivele simpozionului

- un obiectiv de calificare ce vizează circumscrierea şi analizarea problematicii atât din perspectivă teoretică cât şi didactică;
- un obiectiv practic ce urmăreşte conturarea unor strategii de „predare" şi „evaluare" a disciplinei în funcţie de tema simpozionului, reflecţii asupra condiţiei de profesor de limba şi literatura română;
- un obiectiv relaţional ce intenţionează crearea unui spaţiu comun de reflecţie, menit să creeze legături viabile între participanţi şi noi posibilităţi de colaborare.

b. Participanţi/public ţintă

- majoritari sunt profesori de limba şi literatura română din învăţământul preuniversitar;
- în funcţie de teme, au fost invitaţi să participe învăţători şi profesori de alte specialităţi, în special de discipline umaniste;
- specialişti din domeniul universitar de la facultăţile de litere şi de ştiinţe ale educaţiei din întreaga ţară şi, într-o măsură mai mică, din străinătate;
- scriitori, editori, autori de manuale şcolare, sociologi, psihologi, reprezentanţi ai ministerului la nivel central şi local.

c. Teme

Textul literar. Competenţe interpretative şi evaluare (2000); *Literatura în manuale şi în şcoală* (2001); *Inter-, pluri-, transdisciplinaritate* (2002); *Literar/nonliterar* (2003); Lectura. Repere *actuale* (2004); *Textul şi contextul* (2005); *Valori formative în literatura pentru copii şi tineri* (2006); *Evaluarea. Reuşite şi limite* (2007); *Scrierea personală şi creativă. Scrierea despre text* (2008); *Canonul şcolar* (2009); *Lectură şi interpretare* (2010). Literaţia. Cadre conceptuale şi *rezolvări didactice* (2011), Elevul cititor (2012), *Profesorul de lectură* (2013), *Receptarea autorilor canonici* (2014).

d. Organizare. Specificul activităţilor

- temele sunt propuse de către participanţii ediţiei anterioare. Consiliul ştiinţific, alcătuit din profesori universitari şi preuniversitari din Cluj, locul unde s-au desfăşurat majori-

Scanned with CamScanner

tatea conferinţelor, alege tema care întruneşte cele mai multe adeziuni. Consiliul face selecţia lucrărilor şi, împreună cu o echipă alcătuită din profesori tineri, organizează programul.

- conceput pe durata a trei zile, conform obiectivelor, simpozionul este gândit ca o succesiune de evenimente şi forme distincte: conferinţe în plen susţinute de specialişti, sesiuni panel de discuţii, ateliere, sesiuni de postere, atelier „transfrontalier" (cu scopul lansării problemelor sau al unor rezumări parţiale), mese rotunde simultane şi dezbatere finală pentru evaluarea lucrărilor şi stabilirea concluziilor.
- acestor activităţi li se adaugă lansări de carte ale membrilor asociaţiei, organizarea unor standuri ale unor prestigioase edituri, alte evenimente culturale, legate de tema conferinţei.
- conferinţa este spaţiul în care se lansează ori se evaluează alte proiecte şi parteneriate ale asociaţiei (vezi programul „Cercuri de lectură" cu activităţile aferente pentru profesori şi elevi).
- promovarea evenimentului se face prin listele de discuţii, prin revistele asociaţiei şi prin site-ul www.ampro.ro/Pagina Simpozion.

e. Parteneriate. Susţinerea financiară

- principalii parteneri: Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, UBB, Cluj (din 1999 până în prezent) Centrul Educaţia 2000^{+} (1999-2002), Editura Paralela 45 (începând din 2007), Editura ART (începând din 2013), Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Biblioteca Judeţeană „Octavian Goga", MEN.
- susţinerea financiară: taxa de participare, fondurile asociaţiei (cotizaţie, vânzarea revistelor). De câteva ori am obţinut, în urna scrierii unor proiecte, sprijin financiar de la Primăria şi Consiliul Municipal Cluj-Napoca şi de la SC „Giro", Alba Iulia iar în anul 2011 de la MEN. Editurile au susţinut financiar invitaţii din afara Clujului, iar Biblioteca Judeţeană ne-a oferit spaţiul şi aparatura. Partea de secretariat şi organizare a fost făcută voluntar de aceeaşi echipă de profesori din Cluj.

f. Evaluare

- se face prin chestionarele finale şi uneori printr-un chestionar tip follow up, aplicat după un interval de două-trei săptămâni. De fiecare dată s-au luat în considerare sugestiile participanţilor.
- analiza în detaliu a conferinţelor se face în rapoartele anuale ale asociaţiei prezentate, conform statutului la Adunarea generală ANPRO.

g. Rezultate. Diseminarea rezultatelor

- de-a lungul celor 15 ani, au participat la simpozion peste 2000 de profesori practicieni din majoritatea judeţelor ţării şi din Republica Moldova;
- alături de profesorii de limba şi literatura română au fost prezenţi, în funcţie de temele discutate, învăţători şi profesori de alte specialităţi, în special, de limbi moderne şi de ştiinţe sociale;
- în cadrul celor 15 ediţii s-au susţinut peste 70 de conferinţe ale unor universitari sau specialişti în domeniul educaţiei; peste 750 de comunicări pe teme actuale referitoare la statutul şi specificul disciplinei Limba şi literatura română ale unor profesori din învăţământul preuniversitar, peste 200 de ateliere şi peste 120 de postere;

Scanned with CamScanner

- majoritatea lucrărilor simpozionului au fost adunate şi publicate în volumele conferinţei;
- majoritatea dezbaterilor finale au fost publicate în „Perspective";
- în cadrul Simpozionului, au fost lansate două proiecte de cercetare didactică (în 2002, „Cultivarea valorilor şi atitudinilor prin intermediul literaturii", iar în 2004, „Proiectul Cercuri de lectură") ale cărui rezultate (cărţile din seria *Lecturiadelor*, „Revista cercurilor de lectură"/„Consilierul de lectură", concursurile de scriere creativă pentru elevi, *Lecturiadele elevilor*) au fost temele unor comunicări sau au fost demonstrate în cadrul unor ateliere;
- au fost prezentate peste 100 de proiecte locale, judeţene şi internaţionale derulate în şcoli, de către profesorii de limba şi literatura română;
- au fost favorizate cel puţin 40 de parteneriate între şcoli din România, ca urmare a întâlnirii în cadrul simpozionului a profesorilor de română din şcolile respective;
- au fost lansate cel puţin 50 de cărţi (studii de specialitate, literatură beletristică, carte didactică), semnate de membrii asociaţiei);
- au fost lansate cărţi recente ale unor edituri, de multe ori în prezenţa autorilor şi traducătorilor;
- ca urmare a implementării activităţilor simpozionului, au fost obţinute următoarele rezultate:
  1. publicarea volumelor cu lucrările simpozionului, volume intrate în bibliografia obligatorie a examenelor de titularizare şi a celor pentru obţinerea gradelor didactice;
  2. diseminarea informaţiilor dobândite la Simpozion de către profesorii participanţi;
  3. diseminarea informaţiei către profesorii care predau limba română în afara graniţelor ţării;
  4. sensibilizarea factorilor de decizie în legătură cu problemele predării disciplinei;
  5. consultarea factorilor de decizie şi a specialiştilor în privinţa elaborării unor strategii de predare, învăţare şi evaluare;
  6. crearea de sinergii între programele în desfăşurare ale asociaţiei;
  7. identificarea unor noi teme de reflecţie şi lansarea discuţiilor şi, de asemenea, lansarea de noi programe;
  8. şi mai ales, dincolo de obiectivele amintite mai sus, acreditarea ideii că simpozionul este un veritabil program de formare pentru profesorii participanţi.

2. PUNCTE DE PLECARE. SIMPOZION *RECEPTAREA AUTORILOR CANONICI*

Scop

Interogarea primei părţi a titlului conferinţei: *Receptarea autorilor canonici*

Descriere

a. Trei propuneri pentru afişul simpozionului

Cele trei variante sunt în măsură să pună în evidenţă modul cum se raportează profesorii de română la autorii canonici. Credem că reproducerea celor trei imagini poate ţine locul analizei de „text".

Scanned with CamScanner

b. ***Poezie la puterea a paisprezecea: Canonul literar*** *(prima parte)*

Atelierul reia o experienţă de scriere creativă desprinsă din ideea de lectură constructivă propusă de Raymond Queneau, din volumul 100.000 miliarde poeme (Editura ART, Bucureşti, 2014).
Pornind de la textul de bază, care încearcă definirea conceptului „canon literar" (*admirat, etic, profund*), atelierul surprinde strategii didactice de abordare a textului canonic, ironizează dificultăţile de receptare întâmpinate de liceenii care pregătesc bacalaureatul sau provoacă la identificarea unor soluţii de păstrare a textului în sfera de interes a cititorului.
Variantele oferite versurilor iniţiale redefinesc conceptual „canonic" (*bun, talentat, mort*), remarcă interpretarea schematizată (Bacovia – *gri*, Rebreanu – *asiduu*), ironizează (*canon beton*) şi reiterează provocarea. ***Cuvinte-cheie***: *definire/redefinire, dificultăţi în abordarea didactică, receptare standarduzată, provocare.*

La poesie a la quatorzieme puissance: le canon litteraire. Cet atelier reprend une experience d'ecriture creative detache de la maniere innovatrice de fonction du livre *Cent mille milliers de poemes* (Editions ART, Bucharest, 2014).
On propose un texte initial sous forme d'un sonnet, qui souligne certaines definitions, observations et problematiques en ce qui concerne l'approche des teztes ou des auteurs canoniques au lycee, ayant comme finalite l'examen de bacalaureat.
Les activite deroulees ont fourni certaines definitions du concept *(bon, doue, mort)*, l'exegese schematique (*Bacovia – gris, Rebreanu – asiduite*), ironie (*canon-beton*), nouvelle provocation.
Mots-cles: *definition/ nouvelle definition, difficultes de l'approche didactique des texte, exegese standardisee, provocation.*

I. Atelierul reia experienţa de scriere creativă desfăşurată la „Lecturiada elevilor" – *Cititori fără frontiere* (2-6 septembrie 2014). Am pornit de la ideea volumului lui Raymond Queneau 100.000 miliarde de poeme, apărut la la Editura ART, Bucureşti, 2014, în adaptarea lui Şerban Foarţă. Cartea conţine un text de bază sub formă de sonet, înscris pe benzi, urmat de alte variante de versuri, scrise tot pe benzi. Volumul se poate citi în orice variantă intervenită prin succesiunea benzilor.

Textul de bază, creat de propunător, exprimă anumite opinii, cu caracter general, în legătură cu tematica simpozionului.

Scanned with CamScanner

Canonul literar

1. Cuprinse-n liste clare, ne dau învăţătură (14 silabe)
2. Sunt texte admirate şi pline de idei (13 silabe)
3. Cu autori de cinste, ce sprijină cultura (14 silabe)
4. Iar tineri ce dau bacul le-nvaţă cu temei. (13 silabe)

5. Volume comentate sintetizează sensuri (14 silabe)
6. Ce rătăcesc postate la liber şi pe site. (13 silabe)
7. Lectura-i dificilă, dar câteva-nţelesuri (14 silabe)
8. Le poţi pătrunde-adesea citind un rezumat. (13 silabe)

9. Profesorii încearcă alte-abordări şi scheme, (14 silabe)
10. Pentru ca noii lectori să poată scrie teme, (14 silabe)
11. Înţelegând că totul e grav şi important. (13 silabe)

12. Să formulăm acuma aceeaşi întrebare, (14 silabe)
13. La care vrem răspunsuri profund originale: (14 silabe)
14. Cum transformăm canonul în lucru captivant? (13 silabe)

Textul propus încearcă o definiţie a conceptului de „canon literar", a surprinde câteva aspecte concrete ale canonului literar în context didactic şi sugerează o interpretare în cheie ironică a consecinţelor nedorite ale implementării canonului ca suport al programei de bacalaureat. În final lansează o provocare.

Definiţia conceptului. Prima strofă a sonetului propus face referire la ideea de listă obligatorie pentru lectură şi la intenţia de selecţie tematică, ambele adiacente conceptului de „canon". De asemenea, se evidenţiază valoarea stilistică şi impactul reflexiv al textului canonic. Versul al treilea subliniază importanţa autorilor de text canonic pentru a trasa anumite direcţii de evoluţie a literaturii naţionale.

Contextul didactic. Strofele a doua şi a treia fac referire la demersul de abordare a textului în cadrul orelor de limba şi literatura română. Un aspect evidenţiat este acela al lecturii propriu-zise a textelor înscrise pe lista obligatorie, lectură care nu se realizează ca atare, ci se înlocuieşte cu un rezumat. Pentru a suplini momentele de reflecţie şi interiorizare ce ar trebui să urmeze lecturii unui text, se publică sinteze şi comentarii destinate elevilor. De asemenea, versurile se referă la nivelul de înţelegere a textului promovat în acest fel şi la faptul că interpretările neautorizate au circulaţie liberă pe internet. Astfel textul este simplificat şi schematizat, în scopul redactării de eseuri şi comentarii standardizate, corespunzătoare exigenţelor medii ale examenului de bacalaureat.

Cheia ironică. Anumite versuri din strofele I (4), II (2-4), III (1-3) evidenţiază ironic faptul că tinerii trebuie să depună un efort considerabil pentru a parcurge şi a înţelege textele canonice, anume selectate pentru profunzimea semnificaţiilor, faptul că aceştia recurg adesea la postările de pe net pentru a compila referatele, faptul că lucrul cu textul literar se rezumă, de fapt, la manipularea materialelor prefabricate.

Provocarea. Ultima strofă formulează necesitatea de a reconsidera demersul didactic, dar şi abordarea sistemică a textului canonic, astfel încât acesta să se menţină în contextul schimbului de valori între generaţii şi să fie reconsiderat, pentru a i se reconfirma importanţa.

Scanned with CamScanner

Prima zi. 5 decembrie 2014, după masa
INTEROGAREA CELEI DE A DOUA PĂRŢI A TITLULUI: *RESPONSABILITĂŢI ŞI STRATEGII SPECIFICE?*

Scop
Este cuprins în titlu.

Descriere
Discuţiile au ca punct de plecare: a. conferinţa susţinută de Alina Pamfil în 2013, *Literatura din şcoală: între preconcepţiile profesorilor şi concepţia curriculară* la simpozionul cu tema *Profesorul de lectură,* Reproducem un fragment:

„Prezentarea va aborda problematica aleasă printr-un şir de (re)focalizări – se trece de la preconcepţii la concepţii curriculare şi apoi la raportul dintre ele – şi are, ca fundal, următoarele convingeri: 1. Citim literatura în virtutea preconcepţiei noastre despre literatură, respectiv despre lectura literaturii. 2. „Pre-dăm" literatura în virtutea preconcepţiilor noastre despre literatură şi despre rolul ei formativ, dar şi în orizontul coerent, sau nu, confortabil, sau nu, generos sau strâmt al programelor de literatură. 3. Propriile preconcepţii se modifică în timp îndelungat şi foarte greu, iar modificarea viziunii curriculare nu depinde prea mult de profesori. Ceea ce putem însă face este: a. să ne analizăm preconcepţiile şi să le recunoaştem limitele; b. să analizăm şi să interogăm programele; c. să interogăm raporturile dintre propria viziune despre literatură/lectură şi viziunea curriculară; d. să identificăm şi să interogăm imaginea pe care o transmitem elevilor despre literatură şi lectură sau, cu alte cuvinte, preconcepţiile pe care le formăm şi de care suntem, fără îndoială, responsabili."

b. un tabel din aceeaşi comunicare cu cele patru modelele curriculare aplicate în şcoala românească în predarea disciplinei limba şi literatura română. S-a insistat asupra celui mai nou, modelul dezvoltării personale şi asupra unor posibile beneficii în abordarea autorilor „canonici".

Modelul cultural	Modelul estetic	Modelul social	Modelul dezvoltării personale
Obiectiv major: cunoaşterea culturii naţionale şi a spaţiului cultural originar şi/sau integrator; dezvoltarea sentimentului de mândrie naţională	Obiectiv major: iniţierea în studiul textului literar	Obiectiv major: formarea unor perspective asupra construcţiei sociale a realităţii	Obiectiv major: dezvoltarea personală şi emoţională a fiecărui elev
Perioada: în Europa, dar şi în România – prima jumătate a secolului XX	Perioada: în Europa – anii '70 în România – '80	Perioada: în Europa – anii '70 în România – '60	Perioada: în Europa, dar şi în România – ultimul deceniu
Viziunea asupra literaturii: literatura ca fenomen cultural naţional	Viziunea asupra literaturii: literatura ca discurs prelucrat estetic	Viziunea asupra literaturii: literatura ca fenomen social şi discurs despre societate	Viziunea asupra literaturii: literatura ca discurs despre natura şi condiţia umană
Teoriile de referinţă: teorii care înscriu textul în orizontul autorului şi în dinamica istoriei literaturii	Teoriile de referinţă: teorii care descriu textul (dimensiuni structurale şi lingvistice): poetica, semiotica, naratologia, stilistica	Teoriile de referinţă: sociocritica, feminismul, multiculturalismul	Teoriile de referinţă: teorii care înscriu textul în orizontul cititorului

Scanned with CamScanner

Modelul cultural	Modelul estetic	Modelul social	Modelul dezvoltării personale
Conţinutul învăţării: patrimoniul ; istoria literaturii naţionale; - studiul autorilor reprezentativi (univers artistic şi opere reprezentative); - dezvoltarea capacităţii de judecată epistemică, estetică şi etică (frumosul coexistă cu adevărul şi binele)	Conţinutul învăţării: canonul şi asimilarea unor instrumente de analiză a textului literar (prerechizite pentru realizarea unor judecăţi asupra valorii estetice a operei)	Conţinutul învăţării: nu numai canonul, deoarece canonul este un construct social; - asimilarea unor strategii de „lectură printre rânduri"; discutarea dimensiunilor politice şi sociale prezente în text	Conţinutul învăţării: capacitatea de a înţelege şi de a interpreta un text literar Plăcerea lecturii – precondiţie a receptării autentice Lectura – formă de extindere a cunoaşterii (elevul devine conştient de efectele afective şi cognitive pe care textul le are asupra lui)
Proces privilegiat: asimilarea unor cunoştinţe de istorie literară	Proces privilegiat: asimilarea unor strategii de analiza a textului literar (structuri configurative şi expresive)	Proces privilegiat: asimilarea unor cunoştinţe despre contextul social în care a fost scrisă opera şi asimilarea unor strategii de analiză a discursului social prezent în text	Proces privilegiat: interpretarea semnificaţiilor globale prezente în text (reflecţie asupra seturilor de valori reprezentate în operă, asupra raporturilor interumane, asupra devenirii personajului etc.); interpretarea raportului existent între lumea reprezentată în text şi lumea cititorului
Specificul demersului didactic: centrare pe conţinuturi şi profesor; Metoda dominantă: metoda dogmatică	Specificul demersului didactic: centrare pe profesor şi elev Metoda dominantă: metoda socratică	Specificul demersului didactic: centrare pe profesor şi/sau pe elev Metoda dominantă: metoda socratică	Specificul demersului didactic: centrare pe elev Metoda dominantă: metoda activă

Ziua a doua, 6 decembrie 2014, după masa

1. LECTURIADA ELEVILOR 2015". *POVEŞTI CĂLĂTOARE*

Scop

Prezentarea specificului concursului „Cercurilor de lectură", *Lecturiada elevilor*, precum şi lansarea temei pentru anul 2015 a *Lecturiadei elevilor*, „Poveşti călătoare", în parteneriat cu Ordinul povestitorilor şi Editura ART.

Descrierea şi motivarea concursului

a. Lecturiada elevilor, concurs de portofolii online încheiat cu o sesiune de ateliere „faţă în faţă", se desfăşoară la nivel naţional începând cu anul 2009. Din 2012 concursul este cuprins în calendarul MEN al activităţilor educative. Faţă de olimpiadele şcolare clasice în care selecţia este individuală şi se face în urma unor rezultate academice, *Lecturiada elevilor* este un concurs deschis, dând posibilitatea afirmării tuturor grupurilor de elevi care activează în afara orelor de clasăîn comunităţi de lectură de tipul cercurilor/atelierelor/cenaclurilor/cluburilor de lectură/scriere.

Scopul concursului este formarea treptată a unei reţele naţionale de elevi cititori şi de consilieri de lectură, capabili nu numai să să-şi dezvolte pentru ei înşişi calitatea de cititori, ci şi să se implice ca voluntari în acţiuni de promovare a lecturii.

Scanned with CamScanner

Concursul se desfăşoară în două etape:

a. o faza locală în care se pregătesc şi se pun în practică materialele pentru concurs în perioada dintre săptămâna *Şcoala altfel* şi *23 aprilie, Ziua internaţională a lecturii.*
b. o fază naţională la care participă reprezentanţii cercurilor/ cluburilor/atelierelor primelor 20 de portofolii clasate (un elev însoţit de coordonatorul cercului). Faza naţională se desfăşoară sub forma unui *schimb de experienţă* (expoziţii de postere/prezentări) şi a unor *ateliere de lectură/scriere* subsumate temei.

Prezentăm mai jos extrase din proiectul *Lecturiadei 2015,* înaintat Ministerului Educaţiei şi Cercetării Ştiinţifice în luna noiembrie 2014:

„Prin *Lecturiada elevilor 2015, „Poveşti călătoare",* urmărim sensibilizarea elevilor la *tâlcul poveştilor* – poveşti citite în cărţi, poveşti auzite de la cei din jur şi, în ultimă instanţă, a propriilor poveşti. Pentru aceasta este nevoie să le descopere, să le asculte, să le transcrie şi mai departe.

Obiectivele urmărite:

1. organizarea unor activităţi de promovare a lecturii la nivelul şcolii sub genericul *Poveşti citite în cărţi*
2. realizarea unui volum antologic cu *Poveştile celorlaţi* în care se va exersa jurnalismul narativ şi cultural
3. lansarea volumului in cadrul unor activităţi de impact la nivelul şcolii/a cercurilor/cluburilor din localitatea respectivă;
4. realizarea unui „jurnal de bord" în care sunt consemnaţi paşii parcurşi în ambele activităţi
5. schimb de experienţă la nivel naţional
6. exersarea scrierii imaginative şi a jurnalismului narativ în ateliere cu aceeaşi temă: *Poveştile mele.*
7. pregătirea suplimentului tipărit *Poveşti călătoare* şi a variantei online

Portofoliul va conţine:

A. UN VOLUM ANTOLOGIC , *POVEŞTI CĂLĂTOARE,* care va respecta următoarele cerinţe:

a. va conţine cel puţin **12 poveşti *adevărate (poveştile celorlalţi)*** care se încadrează în tema **aleasă** de concurenţi
b. va conţine cel puţin **12 fotografii originale** cu caracter ilustrativ pentru materialul scris
c. **numărul de pagini între 24 şi 36/format A4/corp 12/cu semne diacritice.**

Participanţii sunt liberi să-şi aleagă tema şi titlul antologiei, păstrând subtitlul Poveşti auzite şi transmise mai departe, *să organizeze materialul în funcţie de propriile criterii, să aleagă tipul de caractere, punerea în pagină, ilustrarea, tehnoredactarea.*

B. UN „JURNAL DE BORD" de cel puţin **12 pagini/format A4/corp 12/cu semne diacritice** care conţine:

- descrierea acţiunii de promovare a *Poveştilor din cărţi* la nivelul şcolii/comunităţii;
- descrierea pregătirii volumului cu tema *Poveşti auzite de la alţii şi transmise mai depar-*

Scanned with CamScanner

te; • lansarea lui, impactul la nivelul şcolii/comunităţii; • înregistrarea reflecţiilor (opinii, feedback de la ambele activităţi).
(Invitaţia, regulamentul, formularul de înscriere, trei ateliere de iniţiere în jurnalimul narativ sunt postate pe www.anpro.ro/Pagina cercuri de lectură)

b. Dincolo de intenţia de promovare strictă a concursului, secvenţa a urmărit printr-o succintă prezentare a ediţiilor anterioare şi atragerea atenţiei asupra obiectivelor de etapă ale programului „Cercuri de lectură": susţinerea atelierelor de lectură/scriere ca forme viabile pentru posibile opţionale, lărgirea parteneriatelor cu edituri sau scriitori de cărţi pentru copii şi, în ultimă instanţă, încurajarea lecturii cărţilor de orice fel, ca prim pas pentru a ajunge la o lectură de adâncime a lecturii canonicilor a cel puţin a unei părţi dintre elevii noştri.

2. DE CE CITIM LITERATURĂ? CUM PREDĂM LITERATURA?

Scop
Răspunsul/răspunsurile propuse de participanţi la întrebările de mai sus care, în cazul acestei conferinţe, îi vizează în primul rând pe canonici, ca autori de cărţi „esenţiale".

Descriere
Monica Onojescu: Dezbaterea finală a ediţiei a XV-a a simpozionului ANPRO, cu tema *Receptarea autorilor canonici,* are rolul de a aduna, ca de obicei, firele conferinţelor, ale discuţiilor în grupuri, ale celor două mese rotunde, ale atelierelor şi posterelor. Tot ca de obicei consiliul ştiinţific al simpozionului a optat pentru a pune în dezbatere una dintre propunerile dvs. Felul în care au evoluat lucrările ne-a determinat să lărgim tema, referindu-ne nu numai la responsabilităţile şi strategiile care le revin profesorilor de limba şi literatura română în abordarea celor 17 autori evaluaţi prin examene, ci să ne propunem o interogare a propriei condiţii de cititori de literatură şi de profesori care predăm literatura. Voi începe „didactic", cu un moment de reflecţie, lăsându-vă un minut în care să vă gândiţi la o carte, la un titlu, la un moment din viaţa dvs. când aţi crezut că nu veţi putea rezista fără literatură.

...citim pentru a căuta sensul, empatizăm cu elevul care ne spune că în textele clasicilor găseşte „într-un fel" răspunsul la întrebări, citim pentru că ne regăsim la un moment dat în experienţa altora.

Cristina Erdei: Pentru mine nevoia de literatură este nevoia de sens. Am nevoie de literatură când am insomnii, când lucrurile devin aproape insuportabile şi atunci mă duc la nişte cărţi, chiar dacă sunt pasaje pe care le ştiu pe de rost, le recitesc, le pun în context. Căutăm în literatură lucrurile care dau sens vieţii, care sunt importante pentru noi, care împlinesc o nevoie a noastră personală, de frumos, de coerenţă a lumii. Cam aşa aş vrea să predau şi eu literatura.

Alina Petri: Mie mi-a plăcut ce spunea Dan C. Mihăilescu acum vreo două săptămâni, la lansarea cărţii despre literatura feministă, la Cluj, răspunzându-i unei profesoare care întreba: oare cum să-i determin pe studenţii mei de la discipline tehnice să citească? Dan C. Mihăilescu le spunea elevilor la întâlnirile la care participă în licee că nu trebuie să citească, este ok să nu citească, pot să trăiască şi 120 de ani fără să citească, dar, din punctul său de

Scanned with CamScanner

vedere, pot să nu citească dacă sunt foarte fericiţi, dacă nu au nicio problemă, nicio întrebare fără răspuns. Îi întreba apoi dacă este cineva complet fericit, dacă este cineva care nu are nicio întrebare, dacă este cineva care se consideră satisfăcut pe deplin de existenţa lui şi nu caută răspunsuri, modele în altă parte, dacă nu se uită într-o zonă la care nu are acces. Bineînţeles nimeni nu putea răspunde, „da, sunt fericit sută la sută". Şi elevii începeau să-şi pună întrebări şi să descopere lucrurile la care ar vrea să aibă acces. Apropo de cărţi, acum citesc o carte pe care v-o recomand: este un volum colectiv de la Polirom, *Povestiri despre scriitoare şi copii*. Cred că pasiunea mea pentru carte este dată pentru faptul că acolo găsim explicaţii pentru ceea ce se întâmplă în biografia noastră atunci când intervin foarte multe modificări, de genul apariţiei unui copil.

Marilena Şerban: Voi face o lectură empatică pe unul dintre textele scrise de unul dintre elevii mei din clasa a XII-a care nu e olimpic, nu are 10 la română, dar e foarte creativ. La întrebarea mea: „De ce îi citim pe clasici?" el a răspuns aşa: „abordează teme importante în dezvoltarea interioară şi în descoperirea sinelui, în plus răspund într-un fel la întrebări esenţiale". Cred că e şi răspunsul meu. Cât despre cărţi: una e *Cartea întrebărilor* a Ioanei Pârvulescu pe care o tot recitesc pentru că are nişte analize foarte proaspete pentru texte canonice şi una, *Casele vieţilor noastre,* tot un volum colectiv.

Monica Onojescu: Încerc să rezum cele trei răspunsuri: citim pentru a căuta sensul, empatizăm cu elevul care ne spune că în textele clasicilor găseşte „într-un fel" răspunsul la întrebări, citim pentru că ne regăsim la un moment dat în experienţa altora. Acestea sunt lucrurile pe care am dori să le transmitem şi elevilor cărora le predăm. Am pus întrebarea de la început, preluând o idee a Alinei Pamfil din conferinţa susţinută la simpozionul de anul trecut, *Profesorul de lectură*. Până acum, prima dintre convingerile de la care pleacă atunci când se opreşte asupra preconcepţiilor profesorilor se verifică: „Citim literatura în virtutea preconcepţiei noastre despre literatură, respectiv despre lectura literaturii."
În ianuarie am răspuns la o solicitare a Adinei Popescu pentru una dintre temele „Dilemei", *Lecturi obligatorii sau lecturi esenţiale*. Când am citit revista mi s-a părut interesantă unanimitatea răspunsurilor, indiferent că erau profesori din învăţământul secundar sau din universităţi. În toate, problema era atacată din aceeaşi direcţie: textele esenţiale sunt cele formatoare, cele care pun întrebări sau dau răspunsuri la întrebările pe care ni le punem singuri. În 2007, aşa cum ştiţi, cartea lui Tzvetan Todorov[1], *Literatura în pericol,* a stârnit

[1] Tzvetan Todorov, *Literatura în pericol,* traducere din limba franceză şi postfaţă de Luigi Bambulea, Editura ART, 2011.

1. „Asemenea filosofiei şi ştiinţelor umaniste, literatura este gândire şi cunoaştere a lumii fizice şi sociale în care trăim. Realitatea la care aspiră literatura este, foarte simplu, (deşi nimic nu e mai complex în acelaşi timp), experienţa umană. Astfel, se poate spune că Dante ori Cervantes ne învaţă cel puţin la fel de mult despre condiţia umană, precum fac şi cei mai mari şi psihologi, şi că nu există nici o incompatibilitate dintre primul mod de a cunoaşte şi cel de-al doilea." Tzvetan Todorov, *Ce poate literatura?* în *Literatura în pericol*;

2. „Mai densă, mai elocventă decât viaţa cotidiană, dar nu radical diferită, literatura ne lărgeşte universul, ne incită să ne imaginăm alte moduri de a-l concepe şi de a-l organiza. Suntem cu toţii făcuţi din ceea ce ne oferă celelalte fiinţe umane; întâi părinţii noştri, apoi ce ne înconjoară; literatura deschide la infinit această posibilitate de interacţiune cu ceilalţi, îmbogăţindu-ne, deci, nemăsurabil. Ea ne provoacă emoţii de neînlocuit, care fac ca lumea reală să devină mai încărcată de sens şi mai fru-

Scanned with CamScanner

mari reacţii la nivelul societăţii franceze. Ca să vă reîmprospătaţi memoria, am ales cinci scurte fragmente referitoare la predarea literaturii în liceele franceze pe care vă propun să le parcurgeţi rapid. Întrebarea mea este următoarea: consideraţi că apar şi pentru profesorul de literatură de la noi aceleaşi probleme? În momentul de faţă, în şcoală putem să le creăm elevilor sentimentul că au nevoie cu adevărat de literatură? Nu ce citesc, nu câte cărţi, esenţiale sau nu, citesc. Ci cum am putea face să le transmitem elevilor că au nevoie de literatură nu ca să ştie nume de autori, să clasifice textele în genuri şi specii, se identifice concepte ca să promoveze clasa sau un examen, ci, pur şi simplu, să-i convingem că este esenţial să ajungă la „miezul" ei, pentru că doar aşa literatura îi ajută – folosesc e expresie mult prea tocită – să se formeze „pentru viaţă". Şi la aceasta servesc lecturile „canonicilor".

---

moasă. Departe de a fi un simplu agrement, o distracţie rezervată persoanelor educate, ea îi permite fiecăruia să răspundă mai bine vocaţiei sale de fiinţă umană." Tzvetan Todorov, *Cuvânt înainte* în *Literatura în pericol*;

3. „Odată cu fiecare materie şcolară, cadrul didactic e confruntat cu o alegere – atât de fundamentală încât îi scapă cea mai mare parte a timpului. S-ar putea formula astfel, simplificând puţin necesităţile discuţiei: predăm o ştiinţă, având în centru disciplina însăşi sau mai degrabă obiectul ei? Şi, deci, în cazul nostru studiem, înainte de toate, metodele analizei, pe care le ilustrăm cu ajutorul diverselor opere, sau studiem opere considerate esenţiale, folosind cele mai variate metode? Unde e scopul şi unde e mijlocul? Ce este obligatoriu, ce anume rămâne facultativ?" Tzvetan Todorov, *Literatura redusă la absurd* în *Literatura în pericol*.

4. „Deschid *Buletinul oficial* al Ministerului Educaţiei Naţionale (nr. 6/31 august 2000) care conţine programele liceelor şi în mod special programele limbii şi literaturii franceze. La prima pagină sub titlul *Perspective de studiu,* programa anunţă «Studiul textelor contribuie la formarea reflecţiei despre istoria literară şi culturală, genurile şi registrele literare elaborarea semnificaţiei şi a singularităţii textelor, argumentarea şi efectele fiecărui discurs asupra destinatarilor săi.» Continuarea textului comentează aceste categorii şi explică în mod special că genurile «sunt studiate metodic», că «registrele (de exemplu, tragicul, comicul)» sunt aprofundate în premieră, că «reflecţia asupra producerii şi receptării de text constituie un studiu important la liceu» sau că «elementele argumentaţiei» vor fi acum «înfăţişate de o manieră mai analitică».
Ansamblul acestor instrucţiuni se fundamentează, deci, pe o alegere. Citind poeme şi romane nu ajungem să reflectăm asupra condiţiei umane, asupra individului şi a societăţii, a iubirii şi a urii, a fericirii şi a disperării, ci asupra noţiunilor critice tradiţionale sau moderne. La şcoală nu suntem învăţaţi despre ce vorbesc operele, ci despre ce vorbesc criticii." Tzvetan Todorov, *Literatura redusă la absurd* în *Literatura în pericol*.

5. „În cadrul orelor sale în cea mai mare parte a timpului, profesorul de franceză nu se poate mulţumi să predea, după cum cer instrucţiunile oficiale, genurile şi registrele, modalităţile semnificative şi efectele argumentaţiei, metafora şi metonimia, focalizarea internă şi focalizarea externă. Ei studiază operele. Aici, însă, descoperim a doua deviere a învăţământului literar. Iau un exemplu: iată cum în 2005 este predată materia Literatură la clasele terminale ale profilului (Filologie) într-un mare liceu parizian. Sunt studiate patru teme, bineînţeles vaste, după cum urmează «Mari modele literare» sau «Limbaj literar şi imagini» cărora le corespund opere literare după caz: *Perceval*, de Chrétien de Troyes, şi *Procesul* lui Kafka (în corespondenţă cu filmul lui Welles). Totuşi problemele pe care elevii le vor avea de tratat la verificări, în timpul anului şcolar, ca şi în momentul bacalaureatului sunt, în marea lor majoritate, de un singur tip. Ele privesc în mod direct funcţia unui element dominant al întregii cărţi, în raport cu structura ei de ansamblu, şi nu sensul acestui element, nici al întregii cărţi, în raport cu timpul ei sau al nostru. Elevii vor fi, prin urmare, examinaţi în legătură cu rolul cutărui personaj, al cutărui episod, al cutărui detaliu din căutarea Graalului, nu în legătură cu semnificaţia însăşi a acestei căutări. Se va întreba dacă Procesul se încadrează în registrul comic sau în registrul absurd, în loc să investigheze locul lui Kafka în gândirea europeană." Tzvetan Todorov, Literatura redusă la absurd în Literatura în pericol.

Scanned with CamScanner

...rămâne la alegerea noastră, a profesorilor de limba şi literatura română, felul în care abordăm textele

Luminiţa Medeşan: Depinde de vârstă, depinde din ce medii provin elevii. Dacă încercăm să lămurim elevii de liceu pe care îi preluăm în clasa a IX-a despre necesitatea de a citi literatură, iar ei provin din familii în care nu se citeşte şi din şcoli în care nu s-a citit, ci li s-a dictat este cam târziu. Mă întorc la Daniel Pennac. Trebuie să li se citească copiilor acasă chiar şi după ce au fost alfabetizaţi. Dacă nu li se citeşte, nu vor deprinde să citească doar la şcoală. Deci întrebarea poate fi nuanţată. Se poate ca în clasă să fie o ocazie favorabilă care pentru unii să funcţioneze în contact cu un anume tip de ofertă şi să-i facă să citească. Se poate întâmpla să nu reuşim, dacă începem în clasa a IX-a sau chiar în clasa a V-a. Deci, depinde.

Marilena Şerban: Mi-a venit în minte o situaţie de acum două săptămâni. Pe o platformă moodle pe care discută profesorii din liceul meu a apărut sloganul: „cine ştie matematică îi conduce pe ceilalţi", platforma fiind făcută de colegii mei de informatică. Tristă, m-am dus chiar la clasa de mate-info. Predam tocmai Barbu şi i-am întrebat pe elevii mei: „de ce credeţi că Ion Barbu, mare matematician, a scris un volum de poezie? ce nevoie avea el de poezie? Care a fost motivul pentru care a scris un volum de poezie? Sper că răspunsul pe care vi l-am citit anterior îl validează pe cel al lui Todorov. Elevul, sigur, nu a auzit de Todorov.
Şi o altă idee, pornind tot de la experienţa personală. Nu ştiu dacă este calea cea mai bună, dar am simţit că, dacă nu mă bucur eu de textele pe care le predau, dacă elevii nu simt că eu citesc cu plăcere, dacă eu ca profesoară nu citesc şi nu mă duc spunându-le: „am citit o carte despre casele vieţilor noastre. Mie mi-a plăcut cartea.", elevii nu vor reacţiona la ce le predau. Cred că şi cei care nu au acasă un model – şi mulţi dintre copiii cu care lucrez eu nu au un model – pot fi receptivi. Adică nu sunt chiar aşa stană de piatră, au ureche pentru lucrurile acestea care nu se văd, dar se simt. Fiecare dintre noi simte când ajunge acolo. Poate că o soluţie e să citim noi mai mult, să nu renunţăm să le transmitem bucuria noastră. Şi eu în ultima vreme am învăţat să mă bucur chiar şi de clasicii pe care nu-i iubeam în facultate pentru că erau de învăţat pentru examene. Cu ajutorul elevilor am învăţat să-i descopăr.

Georgiana Epureanu: Aş dori să vă invit să reflectaţi la un fragment din citatul patru pe care l-am parcurs acum, şi anume: „Ansamblul acestor instrucţiuni se fundamentează, deci, pe o alegere. Citind poeme şi romane nu ajungem să reflectăm asupra condiţiei umane, asupra individului şi a societăţii, a iubirii şi a urii, a fericirii şi a disperării, ci asupra noţiunilor critice tradiţionale sau moderne. La şcoală nu suntem învăţaţi despre ce vorbesc operele, ci despre ce vorbesc criticii." V-aş propune să meditaţi asupra următoarei probleme: rămâne la alegerea noastră, a profesorilor de limba şi literatura română, felul în care abordăm textele. Din ceea ce am remarcat, nu cred că la vreunul dintre examenele de bacalaureat sau evaluare naţională li se cere elevilor să mediteze asupra temelor, a sentimentelor sau asupra condiţiei umane. Nu ştiu în ce măsură se regăsesc aceste lucruri în ce predăm noi la clasă, atât la gimnaziu cât şi la liceu. Şi mă refer la toate conţinuturile teoretice, la toate problemele legate strict de teorie literară pe care trebuie să le predăm începând din gimnaziu. În opinia mea, ca să încep aşa cum îi învăţăm pe copii..., cred că ar trebui să schimbăm felul cum abordăm

Scanned with CamScanner

aceste opere literare începând din gimnaziu. Nu mă refer la şcoala primară, pentru că nu ştiu prea bine cum se procedează acolo. Am constatat că există copii care iubesc literatura, dar, şi aici intervine un mare dar, depinde de noi cât putem să-i atragem să citească literatură. Degeaba le cer în liceu să iubească literatura, dacă în gimnaziu eu nu le cer să citească din plăcere. Bineînţeles că aici pot interveni foarte multe discuţii.

Luminiţa Medeşan: Completez. Mă întorc iarăşi la Daniel Pennac. Dacă riscăm să facem ceea ce a făcut el în cartierele mărginaşe ale Parisului, mergem cu sacul de cărţi, fără manuale şi citim cu voce tare până în momentul în care copiii intră în „miezul" problemei. Riscă cineva să facă asta? Am micşorat riscul prin „Cercuri de lectură", pentru că noi, prin program, suplinim această nevoie pe care sistemul nu ne lasă să o creăm, pentru că este o nevoie care se cultivă.

Monica Onojescu: „Cercurile de lectură" au fost şi sper să fie în continuare o experienţă interesantă pentru că prin ele încercăm să suplinim probleme nerezolvate la şcoală. De ce să se piardă atâta vreme la clasă repetând la infinit aceleaşi lucruri despre eul liric, despre ce sunt motivele, despre diferitele tipuri de clasificare a personajului, despre cum se face caracterizarea directă şi indirectă? Acestea sunt lucruri care intră în schema mentală a copilului încă din clasele primare. Cred că nu luăm suficient în considerare că elevii cunosc deja aceste noţiuni şi nu e cazul să le definim de fiecare dată, cu fiecare text. De ce să nu ne gândim că, dacă aud de x ori povestea cu eul liric subiectiv şi obiectiv şi le cerem să identifice în fiecare text mărcile subiectivităţii, totul se transformă într-un exerciţiu mecanic şi plictisitor şi foarte departe de acel „despre ce vorbeşte literatura"?

Cosmin Borza: Are dreptate şi Todorov, şi Georgiana Epureanu, numai că există celălalt pericol: să ne credem primii cititori ai unui text. Critica literară este absolut necesară, teoria literară este absolut necesară, nu devenită fetiş niciuna dintre ele. Să cred eu că vorbesc primul despre un text cu copiii din clasă este o prostie. Deconspir sau nu sursa, eu de multe ori sunt vocea unor interpretări critice de autoritate sau nu, pe care le transmit mai departe. Nu sunt primul critic sau primul cititor al unui text. E imposibil. Deci să nu trecem nici în cealaltă extremă. Dacă nu ştiu teorie literară, nu pot nici să rezum *Ultima noapte*.... O să zic că Ela l-a înşelat pe Ştefan, or eu nu am aceste date. Am accesul la o unică perspectivă, cea a lui Ştefan. E un exemplu banal, dar trebuie să ştiu critică şi teorie ca să pot preda şi să pot interpreta.

Monica Onojescu: Dar dacă am porni de la o teorie literară implicită? Acum aproape 20 de ani am avut şansa să particip la formările din programul RWCT cu formatori la primă mână, adică chiar cu autorii programului. Se făceau demonstraţii pe tot felul de texte, iar scopul era cam ce se urmăreşte în programele de literaţie de azi – construirea sensului. Obişnuită cu o abordare academică a textelor literare şi cu un solid bagaj critic în spate, multă vreme mi-a fost greu să înţeleg ce se urmăreşte, din moment ce nu se pornea de la niciunul dintre conceptele teoretice cu care eram obişnuită din şcoala noastră. Se insista, mi se părea mie, pe lucruri mult prea simple, pe buna înţelegere textului, a problemelor personajului, a relaţiei lui cu viaţa, pe problematica socială, ceea ce mi se părea o tratare mult prea simplistă, o vulgarizare a literaturii. Nu se făcea niciun pic de teorie literară, niciun pic de conceptualizare. Pe urmă, am urmărit mai atentă felul în care erau conduse discuţiile şi am văzut că se ajungea şi la concepte, însă niciodată nu erau numite ca atare. Copilul era îndrumat să

Scanned with CamScanner

gândească în aşa fel încât ajungea singur la soluţiile teoretice. De multe ori se ajungea la lucruri subtile: sisteme de relaţii dintre personaje, funcţiile cadrului... Se făcea naratologie, dar fără să numească conceptele. Noi pornim de la concepte pe care le ilustrăm prin texte. Nu cred că aşa devine elevul cititor. Observ că doreşte să intervină în discuţie Angelo Mitchievici şi mă aştept să mă combată de pe poziţiile universitarului.

Pentru mine literatura este această viaţă de care îţi poţi aduce aminte printr-o carte bună, deşi nu ai trăit-o.

Angelo Mitchievici: Dimpotrivă, nu vă combat. Ba chiar sunt cu totul de acord şi aici trebuie să difer de Cosmin Borza, că literatura nu este în niciun caz teoria literaturii, critică sau istorie literară, din fericire. Ele sunt apanajul a ceea ce literatura devine atunci când reflectăm la ea într-un alt câmp de cunoaştere. M-am uitat peste cele cinci fragmente. Primul cred că conţine un termen esenţial: „Realitatea la care aspiră literatura este, foarte simplu, (deşi nimic nu e mai complex în acelaşi timp), experienţa umană." Iată o prudenţă strecurată de Todorov şi îmi dau seama de ce. Mie mi se pare o constatare aproape de truism, dar în acelaşi timp – remarcă şi Todorov –, este o afirmaţie care poate exploda într-o polisemie derutantă. Pentru că, în cele din urmă, ce este experienţa umană? Este tot ceea ce trăim? Este o zonă de intensităţi, de singularităţi pe care cu adevărat ni le amintim pentru că există şi o parte din existenţa noastră care se şterge. Există un proverb chinez care m-a fascinat prin aproape durerosul lui adevăr, care spune aşa: „Omul trăieşte o sută de vieţi, dar numai de una singură îşi aduce aminte". Pentru mine literatura este această viaţă de care îţi poţi aduce aminte printr-o carte bună, deşi nu ai trăit-o. Acesta este paradoxul literaturii. Să ne gândim într-un mod foarte simplu: cum începe un copil să citească? Sigur, mimetic. Te vede cu o carte în mână, aspiră să afle ce e cu acel obiect, ce conţine. Pentru a găsi unele răspunsuri, cred că ar trebui să ne întoarcem la aşa-zisa literatură pentru copiii. Prin ce-i atrage? De ce exercită o fascinaţie? E un adevăr acolo, al cărţii în general, nu doar al cărţii pentru copii. Şi dacă facem acest rapel sistematic, constatăm un lucru foarte simplu, că majoritatea acelor cărţi sunt cărţi ale questei, cărţi ale aventurii, ale căutării. Sunt, implicit, cărţi ale experienţei prin care un lung parcurs de întâmplări ne duce către ceva: poate fi comoara din insulă. Dacă în locul Sf. Graal acceptat ca metaforă puneţi un sens, prima căutare cu sens poate fi a comorii din insulă, a nu ştiu ce obiect fermecat, este practic sensul pe care ţi-l dă aventura şi experienţa. Experienţa noutăţii, ieşirea din spaţiile securizate într-un spaţiu care se desface pe măsură ce înaintezi şi în care cunoaşterea este una empirică, nu este predată, nu este una învăţată din cărţi, este una epidermică, vitală, care te angajează total. Copiii au capacitatea de a face acest tip de lectură uluitoare de identificare, de suprapunere a afectelor. Noi pierdem această intensitate în timp şi anume de a te considera personajul Făt-Frumos şi a simţi că eşti Făt-Frumos, de a acţiona ca Făt-Frumos până la o infinitezimală care face totuşi diferenţa, nu eşti chiar Făt-Frumos, dar ai putea fi Făt-Frumos, te imaginezi ca fiind Făt-Frumos. Asta presupune modul în care un copil se investeşte în această aventură. Freud spunea un lucru minunat privind cu invidie spre Schliemann: faptul cel mai extraordinar al unei vieţi este să-ţi realizezi ca matur visul unei lecturi din copilărie. Este formidabil dacă acest vis a devenit concret, ţi l-ai realizat, e împlinirea unei dorinţe fondatoare de existenţă. Acesta ar fi un punct de vedere.

Eu aş porni şi dintr-un alt unghi pe care tot cartea ni-l oferă. Să ne imaginăm – şi există un roman care imaginează un fapt extrem, *Farenheit 451* – că toate cărţile sunt scoase din

Scanned with CamScanner

existența noastră; Ray Bradbury imaginează o distopie în care orice carte este evacuată, este arsă automat. Avem o foarte clară motivație, dar avem și o reacție. Nu este o reacție împotriva unei forme de brutalitate, de totalitarism, dacă vreți, ci este o reacție care se articulează unei lipse fundamentale care exact în acel moment este resimțită, pentru că lucrurile cu care suntem obișnuiți nu capătă un sens cât timp suntem lângă ele sau ele sunt lângă noi. În momentul în care ele sunt evacuate brutal, le descoperim sensul. Vă invit să citiți cartea lui Bradbury pentru că e acolo o posibilă descoperire a unui sens: ce se întâmplă când un obiect al lumii noastre este evacuat în mod discreționar și total, cartea fiind un astfel de obiect. Probabil că mulți se pot dispensa de lucrurile acestea, adică nu-i afectează. Dar pe cei pe care-i afectează, de ce îi afectează? Nu poți să evacuezi din existența ta povestea, o construcție de tipul acesta al aventurii, pentru că în momentul respectiv ceva din ființa umană este mutilat. Cartea este legată organic de noi, ea vine după o formă de oralitate extrem de elaborată în culturile etnografice unde povestea ca atare ține locul cărții. Cartea se alătură, devine complementară poveștii, dar este parte a transpunerii poveștii, ceva fundamental se duce cu cartea. Și mai există o formă de memorie pe care cartea o presupune, care nu este memoria noastră. Este o memorie fictivă, dar este o memorie articulată devenirii noastre în mod fundamental. De aceea, în momentul în care încercăm să ștergem memoria, ne dezarticulăm. Nu ne dăm seama cum ne construiesc toate poveștile acestea, cum ne construiesc în timp, decât dacă suntem rupți brutal de ele.

Și a treia perspectivă este aceea pe care ne-o oferă un alt roman, de fapt aici sunt două, dar aș prefera să aleg *Don Quijote* al lui Cervantes. *Don Quijote* este o poveste despre ce înseamnă o totală asimilare a universului cărții, o expresie aparentă a patologicului, o formă de nebunie, dar în același timp și o formă în care niciunde nu se pune cu atâta intensitate raportul dintre ficțiune și realitate, niciunde nu este mai acut, mai intens gândit și mai sensibil resimțit. Și cealaltă este o carte despre o cititoare care acordă cărții o importanță deosebită, *Doamna Bovary* a lui Flaubert. Și mă gândeam la cartea lui Jules Gaultier despre bovarism. Există două tipuri de bovarism – un bovarism împins spre patologic când ești înșelat complet de ficțiune, te imaginezi într-un mod eronat altceva decât ești, o formă de transfigurare care sigur creează o discrepanță cu realitatea. Dar există o formă metafizică de bovarism – chiar dacă este o formă excesivă –, care ne apropie de ce înseamnă pentru noi cartea atunci când alegi un stil de viață. Alegi să te lași modelat conștient de o carte? Îți asumi inteligența situațională și de sensibilitate a unei cărți? Încercați să vă imaginați cum ar fi un erotism neinformat cultural. Ce ar însemna o lipsă completă de educație a sensibilității? Cât de mult ar sărăci relațiile dintre noi, dacă nu le-ar urâți în mod îngrozitor. Cărțile stilizează existențele noastre. Sensibilitățile formate în umbra cărților ne ajută să gustăm viața. Sunt oameni foarte triști care acumulează foarte multe în spațiul material, dar care nu se vor bucura niciodată de viață decât la nivelul mititelului sau al hălcii, fără să înțeleagă nimic, absolut nimic. Această rafinare pe care cartea ți-o dă, tot acest sistem de nuanțe dă gust vieții. Cartea este o modalitate prin care noi simțim viața, îi simțim nuanțele. Îi simțim gustul, subtilitățile și inefabilul în alt fel. Și atunci, da, literatura merită citită pentru că nu este deloc desprinsă de viață. Ăsta este paradoxul. Este mai legată de viață decât credem, dar de o viață care se construiește, nu cea care ne este dată biologic. O viață care se construiește pas cu pas, pagină cu pagină, paragraf cu paragraf. E și o chestie de alegere. Există și vocație aici. Pentru unii, nevoia de a citi este fundamentală, sunt și oameni care se pot dispensa complet de carte.

Scanned with CamScanner

Aş mai spune un lucru, acum mi-a venit în minte un text minunat pe care îl analizează la fel de bine – nu din perspectiva teoriei literaturii – Milan Kundera, cred că în *Arta romanului* sau în *Testamentele trădate*. E un text al lui E. Hemingway, *Dealurile ca nişte elefanţi albi*. Un fragment aş putea spune fără cap şi fără coadă, o poveste în sine, deşi acolo e o discuţie surprinsă de un ochi care păstrează discreţia, o discuţie dintre un bărbat şi o femeie despre relaţia lor pe cale de a se sfârşi. Avem atât de simplu exprimat un spectru atât de mare de grade diferite de emoţii, de schimbări. Într-o replică ai o formă de sensibilitate. Din punctul meu de vedere, nimic nu îţi poate oferi lucrul acesta mai bine decât literatura.

Cristina Erdei: O să plec de la o anecdotă. Cineva din familie, tânăr, de 20 de ani, cu tulburări de anxietate, merge la un psiholog. Psihologul îl întreabă: – Cum te simţi? – Mă simt uite aşa... mă simt aşa... – Cum te simţi aşa? – Păi aşa, acolo, cumva, simt lucrul acela... Nu ştia să explice ce simte. Este şansa noastră ca prin literatură să recuperăm nişte experienţe sufleteşti care le lipsesc copiilor din cauza lumii acesteia în care trăim. Fără bunici, cu părinţi plecaţi în străinătate, fără dialog autentic cu sine, copiii trăiesc fără să ştie să asocieze un gând cu o trăire, cu un cuvânt. Şi aici dau o replică la ce spunea Cosmin Borza. Este importantă lectura de identificare, pentru că identificându-mă cu personajul respectiv ajung să formez nişte mecanisme care mă ajută să înţeleg ce se întâmplă cu mine. Mă înţeleg pe mine. Dacă vreodată ajung într-o situaţie în care mi se pare că la nivel somatic corpul meu reacţionează ciudat pot să am un punct de plecare pentru a înţelege ce mi se întâmplă. Noi putem să recuperăm la aceşti copii ce înseamnă gânduri, sentimente, comportamente. Să poată face comparaţii dintre experienţa din carte şi cea personală. Să înveţe să trăiască. Să înveţe să înţeleagă ce înseamnă să fii om.

Elementelor tehnice trebuie să le dai în primul rând prioritate. Altfel este ca şi cum i-ai îndemna [pe elevi n.n.] *să filozofeze despre viaţă, fără să înţeleagă ce este efectiv acest tip de discurs.*

Ion Bogdan Lefter: Voi încerca să sistematizez ce gândesc de o oră şi ceva ascultând. Ce am auzit pe parcursul zilei şi în acest ultim ceas mi se pare şi entuziasmant şi dezamăgitor. Încerc să explic. O iau de mai departe. Aşa cum ştiam eu ANPRO şi cum regăsesc din acest punct de vedere acest conclav neschimbat, este vorba de un corp profesional de elită care continuă să-şi pună întrebări şi să caute răspunsuri practice. Prin urmare, e firesc să punem întrebări şi să căutăm răspunsuri la tot felul de lucruri. Iar întâlnirile acestea anuale mie mi se par minunate pentru că oamenii simt nevoia să dialogheze, să contribuie la progrese în sistem, să indice precarităţile sistemului. Despre ce anume se poate discuta, când oameni de acest fel se adună? Se poate discuta pe o gamă foarte largă, pornind de la cele mai generale lucruri, de la mari concepte: ce e literatura? sensuri? conţinuturi? filozofie? viaţă? şi până la extrema cealaltă – lucruri foarte tehnice, teorie literară, metodologii de predare s.a. Dacă e să atacăm direct întrebări foarte mari, mie mi se pare că nu există decât două posibilităţi ca răspunsurile pe care le aproximăm să fie acceptabile, valide, eventual interesante. Fie, la o extremă, răspunsurile trebuie să fie cât mai tehnice, mai riguros conceptuale, fie, la extrema cealaltă, nu putem furniza decât mărturii, subiectivităţi, confesiuni. La polul tehnic putem încerca de pildă să definim literatura, lectura, dacă reuşim să construim definiţii foarte tehnice. La extrema confesiunilor putem fi interesanţi, dacă suntem expresivi. Între aceste două extreme există practic o infinitate de combinaţii posibile în care rigoarea conceptuală

Scanned with CamScanner

diminuează progresiv şi expresivitatea diminuează de partea cealaltă şi rezultă tot felul de combinaţii mai dezagreabile sau foarte dezagreabile, pentru că fie ne lipseşte expresivitatea confesivă, fie nu avem rigoarea acelor construcţii extrem de elaborate care în tratatele de teorie literară reuşesc să formalizeze cât de cât greu formalizabilul. Prin urmare, când într-o asemenea întâlnire lansaţi întrebări atât de mari, mie mi se pare că ar trebui să facem aici sau teorii ultrasofisticate, ceea ce nu are sens, fie să ne confesăm, cum au făcut în mare parte colegii noştri. Până la urmă, e foarte aproape de noi riscul să debităm enormităţi pe teme: ce e literatura? ce e viaţa? ce e poezia? Aici fiecare dintre noi poate spune câte ceva, dar nu ştiu câţi dintre noi pot spune ceva expresiv sau riguros, încât eu aş extinde puţin cadrul, nu pentru a propune teme şi mai generale, ci pentru a face cumva o joncţiune cu tema generală a colocviului de anul acesta legată de canon. Aceasta e o variantă a ce se întâmplă de fiecare dată când dvs. alegeţi câte o temă care să codifice într-un fel sau într-altul ideea de competenţă profesională. Cunoaştem, stăpânim, înţelegem, contribuim la modificări canonice pentru că ne pricepem, pentru că suntem în domeniu. Şi cred că ceea ce ar trebui să conştientizăm, ca într-o ramă, ca un cadru permanent a tot ceea ce facem profesional, este că suntem într-o situaţie fără ieşire într-un anumit sens care se defineşte în felul următor: ca să fim intelectuali performanţi acumulăm, ajungem la un anumit nivel de competenţă profesională şi de autoreflexivitate şi ca să ne exercităm meseria trebuie, cu această competenţă, să ne adresăm unor categorii mai puţin sau mai mult mai puţin competente decât noi. Aici se creează o diferenţă de nivel, o tensiune, foarte greu de tratat. Trebuie să discutăm cu nişte oameni – copii, elevi de primară, gimnaziu, liceu, studenţi, nu are importanţă la care nivel ne oprim – care ştiu mai puţin, înţeleg mai puţin din motive diverse. Depinde de vârstă, de mediul social din care provin, de existenţa unor lecturi mai consistente sau mai firave acumulate. De aici, din această diferenţă de nivel derivă absolut toate problemele pe care le-am auzit formulate dimineaţă şi în toată această întâlnire, în care oameni cu nivelul de care vorbesc simt nevoia să-şi exprime frustrările faţă de această situaţie. Ar trebui să discutăm cu nişte copii, elevi, studenţi care ştiu ce este literatura. O iubesc şi sunt ca nişte bureţi care abia aşteaptă tot ce le dăm. Şi nu-i aşa. Nu are cum să fie. Şi trebuie să căutăm soluţii practice, soluţii persuasive, să încercăm să diminuăm pierderile în bătălia care e de dus. Cum reuşim să o facem? Pentru ca să găsim soluţii de supravieţuire profesională, nu cred că trebuie să ne punem marile întrebări: ce e literatura? de ce e nevoie de literatura? Copiii ştiu ce e literatura. Conceptele culturale nu au început. Ei nu află la lecţia x în clasa y ce e poezia. Ei ştiu deja din etape greu de identificat cronologic în formarea personalităţii. Asimilează nişte bruioane, mai întâi, nişte concepte foarte simplificate, empiric şi embrionar, şi apoi pe parcursul vieţii şi al formării adaugă sau nu câte ceva. Trebuie să căutăm soluţii care rezolvă problemele practice: adică: „citeşte textul acesta, încearcă să-l înţelegi", nu ai cum să-l înţelegi dacă nu adaugi, nu cunoştinţe de conţinut, de experienţă de viaţă, nu sentimente şi patetisme, trebuie să înveţi că acolo nu e roman, ci nuvelă. Elementelor tehnice trebuie să le dai în primul rând prioritate. Altfel, este ca şi cum i-ai îndemna să filozofeze despre viaţă, fără să înţeleagă ce este efectiv acest tip de discurs. Discursul literar nu este un discurs despre ce cred eu că este viaţa, moartea, iubirea. Până la urmă, cu enorma frustrare a faptului că, deţinând un nivel intelectual ridicat trebuie să rezolvăm nişte probleme practice de un nivel mult mai scăzut, trebuie să căutăm soluţii tot tehnice. Mai adaug un singur lucru. În propunerea teoretică, polemică a lui Tzvetan Todorov m-a frapat faptul că aţi ales numai această parte didactică. Pe Todorov l-a interesat altceva. Porneşte de la precarităţile siste-

Scanned with CamScanner

mului şcolar pentru a ajunge la a acuza întreg sistemul literar francez şi – prin extensie – cel universal, acuzându-l de ce vedem şi noi cu ochiul liber, şi anume tendinţa literaturilor contemporane de a se simplifica, de a se comercializa, de a se superficializa. Sunt nişte lucruri care pe piaţa franceză sunt foarte evidente. Sigur, acolo sunt făcute cu un aer monden şi în evidentă vânătoare de premii, dar se pot discuta şi la noi. Scriitorii valurilor mai noi sunt destul de superficiali, de improvizaţi, merg destul de mult pe câteva reţete, fie mizerabiliste, fie erotice.

Rămâne să ne concentrăm numai la aspectele tehnice? Până la urmă, atâtea definiţii, atâtea clasificări ne ajută să înţelegem literatura în sensul în care noi am vrea să-i formăm cititori pe elevii noştri?

Georgiana Epureanu: Ion Bogdan Lefter a observat foarte bine, eu una mă consider o profesoară de limba şi literatura română frustrată. Şi nu cred că numai eu. Eu cred că sentimentul general este al unei suprasaturaţii la care am ajuns datorită faptului că este din ce în ce mai dificil să predăm literatură, atât la gimnaziu cât şi la liceu. Desigur, este nevoie de specialişti, noi cu toţii suntem specialişti în ceea ce predăm, însă mă întreb dacă numai acest lucru ar trebui să-l vizăm atât la examene, cât şi la evaluările naţionale. Rămâne şi ne concentrăm numai la aspectele tehnice? Până la urmă atâtea definiţii, atâtea clasificări ne ajută să înţelegem literatura în sensul în care noi am vrea să-i formăm cititori pe elevii noştri? Cu alte cuvinte, unde este literatura în programele şi manualele şcolare? Consider că evaluarea naţională este punctul nevralgic. Am fost martoră la atâtea dezbateri şi mese rotunde în cadrul asociaţiei pe aceste probleme. Mă întreb unde a ajuns ecoul dezbaterilor noastre? Prin urmare, eu continui să mă consider o profesoară frustrată pentru că timpul nu-mi ajunge să fac ce mi-aş dori să fac cu elevii, şi anume să citesc. Întâmplător am o elevă din clasa a VII-a care s-a întors din străinătate. Am fost curioasă să aflu ce a făcut practic la orele de maternă. Fetiţa mi-a spus că nu învăţau niciun fel de teorii. Citeau şi profesoara le proiecta anumite filme ca să poată înţelege mai bine textele. Eu aş dori, în primul rând, să fiu profesor de lectură. Cum pot face acest lucru dacă elevul meu din clasa a VIII-a este evaluat printr-un sistem în care nu ştiu cât se vizează într-adevăr lectura şi literatura?

Anica Revnic: Mă întreb în ce măsură am putea forma noi o masă critică încât să-i determinăm pe responsabilii din sistem să schimbe programa şi, mai ales, să se schimbe sistemul de evaluare. Câte vreme la testări se formulează cerinţe concrete pe un text şi cerinţele le cunoaşteţi: „extrageţi o temă şi un motiv din textul dat" sau „Numeşte tipul de perspectivă narativă din textul dat", nu ai ce să faci decât să-i antrenezi în acest sens şi ştiţi poate mai bine decât mine că, dacă aţi avut totuşi tentaţia de a face literatura în adevăratul sens al cuvântului, v-au sărit în cap nu numai copiii, ci şi părinţii care imediat v-au catalogat ca profesor slab fiindcă nu-i pregătiţi pentru examene.

Andreea Goldiş: Trimit tot la spaţiul francez de care am fost preocupată în ultimul timp şi pornesc tot de la întrebarea „de ce avem nevoie de literatură?" În contextul din Franţa, a fost o întrebare periculoasă, pentru că răspunsurile care s-au dat merg în a discuta literatura dincolo de specificul literaturii, în termeni de formare a inteligenţei emoţionale, de formare a cetăţeanului secolului 21, în termeni de ecologii sociale şi morale. Dincolo de orice înseamnă orice pic de estetic. De asta spun că poate că n-ar trebui să fim contra sistemului acesta de evaluare, pentru că nu-mi dau seama cum aş putea evalua, în cazul literaturii,

Scanned with CamScanner

formarea cetăţeanului secolului 21. Iar lucrul pe care mi-l asum este că, dacă un elev poate fi pregătit în clasa a XII-a pentru bacalaureat într-un anume număr de ore, profesorul de la clasă are infinit mai multe, aşa că poate să-şi găsească şi răgazul ca, dincolo de a-l învăţa să extragă o perspectivă narativă, să facă şi literatură. Eu asta cred şi cu curajul ăsta am intrat în sistemul de învăţământ.

Ziua treia, 7 decembrie, dimineaţa
***POEZIE LA PUTEREA A PAISPREZECEA* PARTEA A DOUA**

Scop

Activitatea reia şi completează unele idei din dezbatere, conţinând într-o formă ludică concluziile conferinţei.

Descriere

Atelierul s-a desfăşurat în mai multe secvenţe în primele două zile ale conferinţei şi a condus la redactarea unor variante ale versurilor de bază, variante prin care s-au marcat reacţii şi opinii în legătură cu problemele surprinse în textul iniţial. Variantele oferite de participanţi au identificat o serie dintre sugestiile sonetului iniţial, în direcţia definiţiei, a demersului didactic şi a interpretării ironice, completând şi provocarea din final.

Redefinirea, prin variante

a. Spun unii c-au valoarea cea mai mare.
b. Scriitori buni, talentaţi... şi morţi.
c. Ramă de aramă, scriitură cu învăţătură.
d. Canon, canon, canon, aur sau beton?

Varianta a. exprimă o anumită reticenţă faţă de catalogările canonice, formulate odată şi insuficient argumentate/reargumentate, în contextul criticii actuale.

Varianta b. continuă demersul de delimitare faţă de accepţia comună asupra scriitorului canonic: bun, talentat, dar, în mod obligatoriu, trecut în eternitate.

Varianta c. exprimă gnomic esenţa canonului literar: stilul strălucit, semnificaţia profundă implicită.

Varianta d. exprimă, de asemenea, gnomic (şi ironic) relaţia foarte apropiată între valoarea operei şi dificultatea de a o recepta.

Reconsiderarea demersului didactic

e. Să „reinventăm" canonul prin viziuni critice actuale.
f. Să ne jucăm, copile, cu lucruri serioase.

Varianta e. propune o soluţie realistă, dar dificil de implementat, tocmai din cauza caracterului noncanonic al noilor interpretări, care există, totuşi, dar de multe ori contravin exegezelor tradiţionale şi pot dezorienta pe cititorul neexperimentat.

Varianta f. propune atitudinea ludică (adică mai puţin rigidă) asupra textului canonic, cu sugestia unor metode şi strategii didactice interactive.

Ironia, ca demers de reinterpretare

g. Arghezi cri, cri, Bacovia mai gri, Eminescu e luceafăr, Barbu nu-i teafăr, Camil... Lucidu, Rebreanu-i asiduu.
h. Canon, canon, canon, aur sau beton?

Varianta g. atribuie unora dintre scriitorii canonici caracteristici care ironizează sau general acceptate. Este o luare de atitudine în legătură cu o anumită direcţie de dezvoltare a liricii

Scanned with CamScanner

argheziene, cu aprecierea canonizată a liricii bacoviene, cu interpretarea lui Camil Petrescu sau Liviu Rebreanu. Se ironizează maniera canonică de receptare a unor scriitori a căror complexitate nu ar trebui limitată/anulată la o singură trăsătură mai simplu de identificat.

Varianta h. conţine o aluzie ironică prin sugestia unei alternative: canonul este de aur sau de beton, cu alte cuvinte literatura canonizată este valoroasă în sine sau doar prin consfinţirea repetată a unor valori care nu mai pot fi infirmate?

Concluzii

Atelierul de reflecţie şi scriere creativă a condus la formularea unor opinii în relaţie cu problemele evidenţiate prin textul iniţial şi a pus în lumină unele ambiguităţi ale receptării canonice, care sunt, în principal mediate de şcoală, prin demersul didactic.

Cristina Chiprian, *Colegiul Naţional* G. Ibrăileanu, *Iaşi a propus şi susţinut atelierul „Poezie la puterea a paisprezecea”:*
Monica Onojescu, *Programul* „Cercuri de lectură” şi
Flavia Oşan, *Şcoala Gimnazială* Octavian Goga, *Satu Mare au prezentat sau moderat celelalte manifestări ale atelierului transfrontalier. Dezbaterea a fost publicată în* „Perspective”, *nr.1/3015.*

Scanned with CamScanner

CUPRINS

În loc de introducere 3

PLENURI **15**

IOANA EM. PETRESCU ŞI LECTURA CLASICILOR

Ioana Em. Petrescu în bibliografia canonică a eminescologiei: o scurtă istorie şi cîteva reflecţii 16
Ioana Bot

Ioana Em. Petrescu şi reversul epistolar al creaţiei 27
Mirela Tomoiagă

De ce avem nevoie de lecturile Ioanei Em. Petrescu 28
Adrian Tudurachi

EXISTĂ UN SPECIFIC AL RECEPTĂRII AUTORILOR CANONICI?

Teoria canonică şi autorii canonici în şcoala românească de azi 34
Ion Bogdan Lefter

Cum îl mai citim pe Caragiale? De ce îl mai citim pe Caragiale? – identitatea lecturii 39
Conf. univ. dr. habil Angelo Mitchievici

Pot deveni canonicii contemporanii noştri? 45
Florentina Sâmihăian

Specificul receptării textelor canonice 53
Ioana Tămăian

COMUNICĂRI **59**

REVIZITĂRI ŞI DILEME

Canonul didactic, canonul didacticii 60
Cosmin Borza

Canonicul ieri, canonicul azi. Rebreanu dincolo de Ion 67
Raluca-Nicoleta Isciuc

Ion creangă în şcoala românească 69
Cipriana-Elena Macaveiu

Nihil sine Caragiale 79
Luminiţa Medeşan, Titiana Zlătior

Locul scriitorilor canonici în programa şcolară şi în două manuale din învăţământul gimnazial 81
Iuliana Neacşu

Consideraţii privind relaţia dintre mitizarea istoriei şi receptarea scriitorilor canonici sub regimul comunist 83
Ioan Tomoiagă

Scanned with CamScanner

SOLUŢII POSIBILE

Portrete literare ale omului politic de ieri *şi de* azi 89
Claudia Anderco

Autorul canonic în lecturi modale 93
Iosefina Blazsani-Batto

Noi şi-ai noştri... 96
Adina Dinu, Mihaela Nicolae

Între apologia singurătăţii şi comuniunea suferinţei – Psalmii *arghezieni şi* Antitezele *lui Radu Gyr* 102
Ecaterina Dranca

Marin Preda dincolo de canonul şcolar. Cel mai iubit dintre pământeni 106
Tatiana Gheorghe

Sărăcirea prin canonizare 108
Octavian Gruian

Un basm în oglindă 111
Cristina Handru, Crina Boţan

Receptarea operei literare Iona *de Marin Sorescu din perspectivă interdisciplinară* ... 117
Elena Huian

Faţete ale percepţiei operei sadoveniene 122
Gabriela Medan 122

Câteva generalităţi asupra vitezei. Teoria relativităţii de la Einstein la Nichita Stănescu 124
Lidia Mîrzac, Dana Buburuzan, Cristina Antonela Hopp

Cum îl (mai) putem citi pe Ion Creangă? Cum putem scrie pornind de la poveştile lui Ion Creangă? Poveşti cu Râsu care a învăţat să scrie 128
Monica Onojescu

D-l Goe *şi disciplinarea pozitivă* 134
Alina Muraru

Sintagmatic şi paradigmatic în receptarea liricii lui Tudor Arghezi 136
Simona-Simina Mureşan

Prin mască 144
Daniela Păduraru

I. L. Caragiale. Literatură şi cinematografie 146
Adnana Pop

Construcţia ambivalentă a textului pentru copii 152
Cristina Sărăcuţ

Mihai Eminescu, Sărmanul Dionis – *cinci perspective* 163
Carmen Stoian, Achim Stoian

Cărţile clasice, poveşti fără sfârşit 165
Marilena Şerban

Vocile multiple ale canonului bacovian 169
Alina Ioana Tonea

Scanned with CamScanner

Receptarea autorilor canonici în literatura română şi în literatura engleză şi americană *173*
Teodora Svetlana Ţifu

Demersuri interdisciplinare în receptarea operei lui I. L. Caragiale *175*
Camelia Maria Vesa

ATELIERE **181**

Experiment didactic. „Tu ce ai salva, profesore?" *182*
Amalia Barbă, Gabriela Chirteş

Sărmanul Dionis *sau „dezgheţul" canonului* *190*
Crina Borzu, Aritina Micu

Liviu Rebreanu în oglinda Luminilor şi umbrelor... *lui Petru Creţia* *196*
Brânduşa Chelariu, Nicoleta Redinciuc

Salonul estetic al canonului *201*
Angela Csaszar, Georgiana Epureanu

Procesul literar ca strategie de prelectură a textelor literare canonice *207*
Ioana Nanu, Alina Petri

Autor canonic. Text canonic. Profesor... canonic? *213*
Mirela Tomoiagă, Ancuţa Ionescu

POSTERE **217**

Teoria relativităţii de la Einstein la Nichita Stănescu *218*
Dana Buburuzan Cristina, Antonela Hopp, Lidia Mîrzac

Popasul cititorului atlet *221*
Georgiana Epureanu

O imagine ţine locul la o mie de cuvinte *225*
Corina Lupuţan

Citind un scriitor canonic *227*
Maria Romano

Atelier transfrontalier *229*
Cristina Chiprian, Monica Onojescu, Flavia Oşan

Scanned with CamScanner

ANPRO
ASOCIAȚIA NAȚIONALĂ A PROFESORILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ "IOANA EM. PETRESCU"
www.anpro.ro

Consiliul ştiinţific:
Corina Dindelegan, Luminița Medeșan, Monica Onojescu, Flavia Oșan, Anica Revnic

„În loc de concluzii, aș spune că în abordarea textelor canonice palpitant este, de fapt, ca profesorul să știe să scoată la iveală ceea ce pot aduce elevii lui nou în lectura acestor texte. Ca să fim siguri că și canonicii pot deveni contemporanii noștri, e bine să discutăm despre ceea ce ne (mai) spune acel text astăzi, aici și acum. Această cale cere, de asemenea, o rafinată punere în scenă a întregului demers didactic. Iar în spatele acestei urzeli stă o foarte bună pregătire de specialitate a profesorului, care ar trebui să cunoască istorie literară, critică literară, teoria literaturii, să aibă o cultură general solidă, dar și să fie el însuși un cititor competent, chiar un expert în ale lecturii. Un astfel de profesor va ști cu siguranță să găsească soluțiile cele mai bune pentru a-i aduce pe canonici mai aproape de elevi, solicitându-le acestora din urmă să folosească strategii de receptare diverse, ce implică într-un raport optim inteligența, emoțiile, cunoștințele și creativitatea elevilor?
Dar, desigur, întrebarea fundamentală și răspunsurile rămân la fiecare profesor: merită să fac efortul de a-i aduce pe canonici mai aproape de elevi? și, de fapt, ce aleg, învățarea pentru examen sau formarea elevilor mei pentru a deveni cititori pe termen lung?"

Florentina Sâmihăian, Pot deveni canonicii contemporanii noștri?

CASA CĂRȚII DE ȘTIINȚA
PRO VIRTUTE ET SCIENTIA

ISBN: 978-606-17-0818-5

Scanned with CamScanner